



**Escritura Colaborativa entre Maestros Formadores y en Formación en los Semilleros de  
Investigación desde un Enfoque en Literacidades Académicas Críticas**

José Vicente Abad Olaya

Tesis doctoral presentada para optar al título de

Doctor en Educación

Director

Raúl Alberto Mora Vélez

PhD en Educación Secundaria y Continua

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Educación y Pedagogía

Doctorado en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

El contenido de este documento no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'J. Abad Olaya', written in a cursive style.

---

José Vicente Abad Olaya

C.C. 71775753

### **Dedicatoria**

Esta tesis está dedicada a Dios, Padre Eterno, fuente suprema de todo conocimiento verdadero y dador de toda buena dádiva.

---

### **Agradecimientos**

Quiero agradecer, en primer lugar, al doctor Raúl Alberto Mora, mi director de tesis. Sin tu orientación, apoyo y confianza no habría sido posible llevar a cabo este trabajo. Nuestra relación ha evolucionado a través de roles profesionales cambiantes. Que sea esta la oportunidad de darte las gracias por ser mentor, colega y amigo.

Agradezco también a todo el cuerpo docente del doctorado en educación de la UPB, por su acompañamiento a lo largo de la formación doctoral. De manera especial agradezco a los miembros de mi comité tutorial, doctores Polina Golovátina-Mora y Alejandro Uribe, por sus aportes al desarrollo de esta tesis. A Alejandro mi gratitud por aceptar coescribir conmigo uno de los artículos derivados de la tesis, un ejercicio crucial para quien se interesa en la escritura entre maestros y estudiantes.

Gracias a las doctoras Emilce Moreno Mosquera y Patricia Rosas Chávez y al doctor David Alberto Londoño Vásquez, miembros de mi comité evaluador. Sus orientaciones fueron esenciales para darle al estudio la orientación etnográfica que requería y para situarlo dentro del campo de las literacidades desde un enfoque crítico.

Mi gratitud más sentida para mis estudiantes del semillero en formación de maestros de lenguas. A quienes estuvieron en las etapas iniciales y me inspiraron a explorar este tema, y a quienes me acompañaron durante el ejercicio investigativo, ¡Gracias! Juntos construimos algo más que una comunidad de aprendizaje. Ustedes son mi familia académica. Me he convertido en mentor, investigador y autor porque ustedes han sido conmigo estudiantes, coinvestigadores y coautores. Hechos los balances, ustedes han sido mis grandes maestros.

Gracias a mis compañeros de cohorte, por ayudarme a entender la importancia de recorrer mi propio camino a mi propio ritmo; a mi familia, soporte fundamental en lo económico, lo

emocional y lo espiritual; y a la Universidad Católica Luis Amigó, mi casa universitaria, por darme el apoyo en tiempo para completar mis estudios y, sobre todo, por ser el escenario en donde he podido realizarme como docente e investigador desde la vivencia del humanismo cristiano.

Por último, gracias a mi directora de pasantía, doctora Laura Colombo, por su valioso acompañamiento en medio de situaciones sociales complejas tanto en Colombia como en Argentina. Gracias a mi colega y amiga Paula Espeche, y a quienes hacen parte de *Un, Dos, ¡Tesis!*. A su lado descubrí lo que significa, aun en la distancia, crear comunidad en torno a la escritura como práctica social. En ustedes encontré la perspectiva, el aliento y la compañía que necesitaba durante los altibajos que conlleva la tesis. Sigamos manteniendo en alto la utopía de hacer más cercana y llevadera la experiencia escritural como vía necesaria para humanizar todo proyecto de vida que se cuece en la academia.

---

**Tabla de Contenido**

Resumen .....	12
Abstract .....	13
Capítulo 1. Introducción.....	14
Planteamiento del problema .....	18
Formación del maestro investigador .....	19
Requerimientos para el reconocimiento como investigador .....	20
Avatares de la escritura académica y formación en literacidades.....	23
La escritura colaborativa para la formación en escritura académica .....	25
Justificación.....	28
Objetivos .....	31
Objetivo general.....	31
Objetivos específicos .....	31
Capítulo 2. Referentes teóricos .....	33
Marco teórico .....	34
Del enfoque cognitivo al sociocognitivo .....	35
Formación desde las disciplinas basada en los géneros.....	38
De la alfabetización académica a la formación en literacidades.....	40
Marco conceptual .....	45
Literacidades académicas y escritura.....	45
Escritura colaborativa en la formación en escritura.....	47
Formación de maestros investigadores y semilleros de investigación.....	49
Maestros formadores en investigación y desarrollo de literacidades.....	51
Estrategias pedagógicas y didácticas .....	53

---

A manera de resumen .....	54
Capítulo 3. Estado del Arte .....	57
Metodología para la elaboración del estado del arte .....	58
Resultados .....	61
Áreas de estudio, modalidades de enseñanza, enfoques metodológicos y poblaciones .....	61
Tendencias y vacíos epistemológicos, conceptuales y metodológicos .....	63
A manera de resumen .....	69
Capítulo 4. Metodología.....	71
Primera parte: Fundamentación.....	71
Paradigma crítico social.....	72
Investigación pedagógica.....	74
Enfoque etnográfico.....	74
Segunda parte: Delimitación .....	79
Contexto y participantes .....	79
Consideraciones éticas .....	83
Tercera parte: Diseño metodológico .....	85
Observación participante .....	86
Entrevistas.....	90
Técnica interactiva multimodal.....	91
Cuarta parte: Estrategias de confiabilidad.....	98
A manera de resumen .....	103
Capítulo 5. Resultados y discusión .....	105
Roles y funciones .....	108
Maestro formador: De mentor en investigación a mentor en escritura.....	108
Maestras en formación: De asistentes de investigación a coinvestigadoras y coautoras.....	115

---

Estrategias .....	117
De uso de recursos y mediaciones .....	118
De gestión de la tarea.....	120
De trabajo en equipo .....	123
De interacción con agentes externos.....	128
Prácticas de literacidad.....	134
De continuidad.....	134
De ruptura .....	138
Aportes de la escritura colaborativa .....	149
A la apropiación de literacidades académicas .....	150
A la formación pedagógica e investigativa.....	155
A manera de resumen .....	158
Capítulo 6. Conclusiones.....	161
Recomendaciones.....	161
Liderazgo pedagógico y reconfiguración de identidades.....	162
La escritura colaborativa como estrategia de formación .....	164
Mentoría en escritura .....	167
Continuidad y ruptura con prácticas letradas hegemónicas.....	168
Limitaciones y futuras líneas de trabajo.....	170
Implicaciones para el sistema educativo: conectando el principio con el final.....	172
Anexos.....	208

---

### Lista de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Modelos de formación en escritura académica .....	44
<b>Tabla 2.</b> Dimensiones de la escritura académica.....	47
<b>Tabla 3.</b> Guía para el rastreo sobre escritura colaborativa en educación superior .....	59
<b>Tabla 4.</b> Características de los modelos individual y colectivo de formación doctoral .....	68
<b>Tabla 5.</b> Distribución de las observaciones de los encuentros de escritura.....	88
<b>Tabla 6.</b> Significado y preguntas de las partes del árbol .....	94
<b>Tabla 7.</b> Estrategias de confiabilidad del estudio .....	102
<b>Tabla 8.</b> Categorías de base y definiciones de trabajo .....	107
<b>Tabla 9.</b> Tensiones en la escritura del artículo por número límite de palabras .....	122
<b>Tabla 10.</b> Ejemplos de estrategias para gestionar el ritmo de la escritura.....	125
<b>Tabla 11.</b> Productos de generación de nuevo conocimiento asociados a la tesis.....	162

**Lista de figuras**

<b>Figura 1</b> Coautoría vs autoría única en Colombia, 2009-2018 .....	22
<b>Figura 2.</b> Distribución de fuentes por año .....	60
<b>Figura 3.</b> Distribución de fuentes por país .....	61
<b>Figura 4.</b> Enfoques metodológicos.....	62
<b>Figura 5.</b> Tipos de poblaciones .....	63
<b>Figura 6.</b> Árbol de la técnica APLEC .....	93
<b>Figura 7.</b> Modelo de pizarra de la técnica APLEC .....	96
<b>Figura 8.</b> Articulación de las mentorías en investigación y en escritura.....	115

**Lista de Anexos**

<b>Anexo 1. Consentimiento informado</b>	210
<b>Anexo 2. Bitácora de observación</b>	214
<b>Anexo 3. Protocolo de entrevista</b>	216

**Siglas, acrónimos y abreviaturas**

<b>APA</b>	American Psychological Association
<b>APLEC</b>	Análisis de Prácticas Letradas Colaborativas
<b>FORMALE</b>	Semillero en Formación de Maestros de Lenguas
<b>ITRALI</b>	Instituto Transdisciplinar en Literacidad
<b>MeF</b>	Maestros(as) en formación
<b>MEN</b>	Ministerio de Educación Nacional
<b>MF</b>	Maestro Formador
<b>PhD</b>	Philosophiae Doctor
<b>PRESCOL</b>	Proyecto Prácticas de Escritura Colectiva
<b>UPB</b>	Universidad Pontificia Bolivariana

---

## Resumen

El desarrollo de literacidades académicas desde un enfoque sociocultural crítico se ha vuelto cada vez más importante en la formación de maestros investigadores. El fenómeno de la coautoría remarca la necesidad de que estos aprendan no solo a escribir para publicar, sino a colaborar para escribir. Desde esta perspectiva, esta tesis doctoral en educación presenta una etnografía colaborativa que investigó la escritura entre un maestro formador (MF) y cuatro maestros en formación (MeF) en un semillero de investigación entre 2021 y 2024. Para la recolección de datos se documentó la escritura de un artículo publicado en una revista Scopus Q1, se realizaron entrevistas semiestructuradas a las dos maestras que coescribieron el artículo con el formador y se implementó una técnica interactiva multimodal con todos los participantes.

Aunque el enfoque colectivista del semillero favoreció la escritura colaborativa, esta a su vez apuntaló la consolidación del semillero como comunidad de práctica e indagación en virtud de una relación de mentoría. Los resultados señalan que tanto el MF como los MeF reconfiguraron sus identidades pedagógicas e investigativas a partir de la evolución de sus roles en torno a la escritura. Las MeF no solo refinaron su apropiación de las literacidades académicas, sino que integraron la colaboración al desarrollo de sus propias prácticas pedagógicas. La tesis concluye que la colaboración entre maestros y estudiantes constituye no solo una estrategia para formar investigadores en literacidades académicas sino un principio pedagógico universalizable a la formación en escritura en todo el sistema educativo.

**Palabras clave:** escritura colaborativa, formación de maestros, formación en investigación, semilleros de investigación, literacidades académicas, formación en escritura, mentores en investigación

### **Abstract**

The development of academic literacies from a critical sociocultural approach has become increasingly important in the training of teacher researchers. The phenomenon of co-authorship highlights the need for novel researchers to develop competencies not only in writing to publish, but also in collaborating to write with others. From this perspective, this doctoral dissertation presents a collaborative ethnography that investigated writing between a teacher educator and four teachers-in-training in a research seedbed, between 2021 and 2024. For data collection, the writing of an article published in a Q1 journal was documented, semi-structured interviews were conducted with the two co-authors of the article, and a multimodal interactive technique was implemented with the four members of the seedbed who participated in the study.

Although the collectivist approach of the seedbed favored collaborative writing, this practice in turn underpinned the consolidation of the seedbed as a community of practice and inquiry by virtue of a mentoring relationship. The results indicate that both the teacher educator and the student teachers reconfigured their pedagogical and research identities according to the evolution of their roles around writing. Not only did the student teachers refine their appropriation of academic literacies, but they integrated collaboration into their pedagogical practices. The thesis concludes that collaboration between teachers and students is not only a strategy to train researchers in academic literacies but also a pedagogical principle that can be universalized to writing training throughout the entire educational system.

**Keywords:** collaborative writing, teacher education, research training, research seedbeds, academic literacies, writing training, research mentors

---

## Capítulo 1. Introducción

En la actualidad, las literacidades tanto académicas (Trigos-Carrillo, 2019) como investigativas (Salinas Boldo et al., 2018) constituyen elementos medulares de la formación docente. De ahí que los programas encargados de esta tarea en los distintos niveles del sistema educativo deban mostrar resultados positivos en ambos frentes. Ahora bien, la coautoría se ha convertido en un aspecto cada vez más marcado de la cultura científica del siglo XXI, que señala la necesidad de formar a los nuevos maestros investigadores en competencias que les permitan no solo escribir para publicar, sino además colaborar para producir nuevo conocimiento.

Sin embargo, la formación en lectura y escritura en la universidad latinoamericana evidencia serias discrepancias entre lo que la ciencia reclama y lo que el sistema educativo ofrece. Aunque se advierte la necesidad de reconocer la lectura y la escritura como prácticas social y culturalmente situadas, la universidad sigue anclada a un modelo de alfabetización académica que las considera actividades universalmente accesibles e ideológicamente neutrales (Mora, 2016; Vargas Franco, 2020). Así mismo, mientras en otras regiones se vienen explorando modelos colectivos de formación en investigación que se soportan en la escritura colaborativa (Hakkarainen et al., 2016), en Latinoamérica todavía predomina un modelo individual que concibe la escritura como un ejercicio solipsista (Bertolini, 2020).

Para atender esta problemática es necesario adentrarse en el estudio de la escritura colaborativa en la educación superior desde una perspectiva sociocultural crítica. La revisión de la literatura señala ausencias metodológicas y conceptuales en este campo de conocimiento. Por una parte, el término *escritura colaborativa* en realidad recoge todo un espectro de prácticas colectivas de escritura que aún deben ser clasificadas y descritas. Por otra parte, la coautoría, que constituye

su expresión más evidente, a menudo enmascara prácticas transaccionales que se alejan de la verdadera colaboración y que generan cuestionamientos respecto a su probidad ética y científica.

Por último, aunque las publicaciones en coautoría entre maestros y estudiantes son cada vez más frecuentes, no se encontró suficiente literatura científica que documente la escritura entre unos y otros, menos aún en los semilleros de investigación. Se requieren, por lo tanto, estudios en este nicho específico de los estudios en literacidades académicas para esclarecer la manera en que esta práctica puede emplearse como estrategia pedagógica y didáctica para la formación de maestros investigadores.

En respuesta a los vacíos antes descritos, esta tesis doctoral da cuenta de una investigación cualitativa con enfoque etnográfico mediante la cual se exploró la escritura colaborativa entre un maestro formador y cuatro maestros en formación en el marco de un semillero de investigación. La tesis está estructurada en seis capítulos.

En este primer capítulo se integran los elementos de base para la formulación del proyecto de investigación. El planteamiento del problema se subdivide en cuatro secciones, que dan cuenta de los aspectos sociales, culturales, educativos y políticos que deben ser atendidos en procura de mejorar la formación de los nuevos maestros investigadores en virtud de las literacidades académicas que les demanda la ciencia del siglo XXI. Este apartado concluye con la formulación de la pregunta de investigación. A renglón seguido, en la justificación, se condensan las tensiones que dan lugar al problema y se presentan los argumentos que respaldan la necesidad de investigar la escritura colaborativa entre maestros en el contexto de los semilleros de investigación en el nivel doctoral. El capítulo cierra con la formulación de los objetivos general y específicos, que orientaron el desarrollo del proyecto de investigación y la elaboración de la tesis.

En el segundo capítulo se exponen los referentes teóricos y conceptuales que sustentan el proyecto. En la primera parte, correspondiente al marco teórico, se pasa revista a los principales modelos de formación en escritura académica, para luego focalizar la mirada en el fenómeno de la escritura colaborativa. Para ello se contrastan los enfoques sociocognitivo y sociocultural crítico en la formación en lectura y escritura a medida que se esbozan las transiciones entre los modelos en habilidades de estudio, alfabetización académica y literacidades. En la segunda parte se conceptualizan y relacionan las literacidades académicas, la formación en escritura, la escritura colaborativa, la formación de maestros investigadores, los semilleros de investigación, los maestros formadores —y mentores— en investigación y las estrategias pedagógicas y didácticas.

En el tercer capítulo se presenta el estado del arte de la investigación en escritura colaborativa en educación superior. A partir de la revisión sistemática de 66 artículos sobre el tema, se exploran, entre otros aspectos, los roles de quienes participan en la escritura colaborativa, las interacciones en las que se implican para coproducir los textos y los aportes de esta práctica al desarrollo de su competencia escritural. Se identifican, además, algunas tendencias y vacíos conceptuales y metodológicos respecto a la investigación en escritura colaborativa, que confirman la importancia de desarrollar esta tesis doctoral desde un enfoque en literacidades académicas críticas.

El cuarto capítulo, que despliega la metodología, se compone de cuatro partes. En la primera se fundamentan las opciones por el paradigma crítico-social, el enfoque etnográfico y la investigación pedagógica en función de la naturaleza del objeto de estudio y las posturas del investigador. En la segunda parte se delimitan el contexto y los participantes y se describen las consideraciones éticas que orientaron la implementación del estudio. En la tercera se da cuenta del diseño metodológico, en el que se iteran la recolección y el análisis de los datos a partir de la

---

implementación de tres técnicas: observación participante, entrevista y técnica interactiva multimodal. El capítulo concluye con una exposición de las estrategias empleadas para fortalecer la validez del estudio.

El quinto capítulo integra los resultados del análisis con la discusión para dar cuenta de los objetivos del estudio a partir de cuatro supra categorías: (1) los roles y funciones del maestro formador y de las maestras en formación durante la escritura colaborativa; (2) las estrategias didáctico-pedagógicas y escriturales asociadas al uso de recursos y mediaciones, a la gestión de la escritura para garantizar la publicación, al trabajo en equipo en virtud de la regulación de emociones y ritmos de escritura, y al manejo de las interacciones con los agentes editoriales; (3) las prácticas que integran la escritura colaborativa, que bien perpetúan o subvierten prácticas escriturales instaladas como hegemónicas en la institucionalidad universitaria; y (4) los aportes que hizo la escritura colaborativa en el semillero a la apropiación de literacidades académicas y a la formación pedagógica e investigativa de los maestros participantes.

El sexto y último capítulo corresponde a las conclusiones. Este apartado plantea una serie de recomendaciones para emplear la escritura colaborativa en el semillero como estrategia didáctico pedagógica de manera que contribuya a la formación en literacidades académico investigativas de los maestros coautores y a la reconfiguración de sus roles e identidades. También aborda aspectos asociados a las responsabilidades y desafíos que supone para los formadores en investigación convertirse en mentores en escritura y a las implicaciones que se derivan de la manera en que la escritura colaborativa con los maestros en formación da continuidad o ruptura a prácticas letradas hegemónicas. Retomando los principios fundantes del doctorado, la tesis concluye con una reflexión final que conecta el lugar de enunciación del autor con el potencial de la escritura

colaborativa para devenir en una estrategia pedagógica universalizable a lo largo de todo el sistema educativo.

### **Planteamiento del problema**

Para desplegar el problema de investigación, este apartado se ha organizado de la siguiente manera. En la primera parte se hace un breve recorrido por la historicidad de la formación en investigación para los maestros colombianos desde la revisión del marco legal que la conceptualiza, justifica y requiere. En la segunda parte, tomando como referencia algunos indicadores de producción de artículos en coautoría, se establecen dos competencias que deben desarrollar los investigadores en la actualidad: la escritura académica orientada a la publicación científica y la colaboración para la generación de nuevo conocimiento.

En la tercera parte, en la medida en que se establecen los avatares asociados a la publicación científica, se plantea la necesidad de ajustar los mecanismos de formación para la escritura científica en el contexto de la educación superior desde un enfoque en literacidades académicas críticas (Trigos-Carrillo, 2019), lo cual requiere de investigadores con la suficiente experticia que a la vez estén dispuestos a fungir en calidad de mentores en investigación. A continuación, en la cuarta sección, se introduce la escritura colaborativa entre maestros y estudiantes como una alternativa coadyuvante para la formación en literacidades académicas; no obstante, se señala cómo esta práctica plantea desafíos de carácter ético y metodológico, lo que implica que aún debe ser explorada en profundidad desde una perspectiva crítica.

Finalmente, de cara a esta carencia en el sistema, se esboza la importancia de ahondar en el ejercicio de la escritura colaborativa en el marco de los semilleros de investigación desde un enfoque crítico asociado al modelo de los Nuevos Estudios de Literacidad (Lea & Street, 2006; Zavala, 2011) y se plantea la pregunta de investigación.

### *Formación del maestro investigador*

La formación en investigación de los maestros ha ganado relevancia en el escenario educativo colombiano a lo largo de los últimos 25 años. La *Ley General de Educación* (MEN, 1994), la denominada *Misión de Sabios* (Aldana Valdés et al., 1995) y el Decreto 0272 (MEN, 1998) ya delineaban la necesidad de fortalecerla en el país.

En la última década, esta ha ganado prevalencia como requerimiento de calidad para los programas de formación de maestros. Con el fin de fortalecer la formación de los docentes para mejorar la calidad de todo el sistema educativo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expidió una serie de reformas (Decreto 2450 de 2015 y Resolución 18583 de 2017) que hicieron de la formación en investigación condición *sine qua non* para otorgar y ratificar el registro calificado a los programas de licenciatura en el país.

Para dar cumplimiento a las políticas antes mencionadas, la mayoría de los programas de licenciatura en el país se embarcaron en reformas curriculares que, entre otros aspectos, debían actualizar la formación en investigación. Para De la Ossa et al. (2012), la investigación “constituye un elemento de fundamental importancia en el proceso formativo profesional, que propicia el aprendizaje mediante la generación de nuevo conocimiento y es a su vez hilo conector entre el claustro y la sociedad” (p. 1). Pese a su importancia para garantizar la calidad de la educación superior, la formación en investigación en el país no ha estado exenta de serias críticas y de profundos debates (Córdoba, 2016).

Uno de los puntos más álgidos tiene que ver con la diferenciación entre la tarea de investigar y la tarea de formar en investigación (Mora, 2018). Al respecto, se estableció una diferencia entre la investigación científica, orientada a la resolución de problemas reales en contextos específicos y a la generación de nuevo conocimiento; y la investigación formativa que, si bien implica procesos

---

metodológicos similares a los de la primera, se enfoca en la formación de nuevos investigadores más que en la producción científica (Restrepo Gómez, 2007).

### ***Requerimientos para el reconocimiento como investigador***

Al retomar la pregunta por la formación en investigación, es inevitable volver sobre los conceptos de investigación formativa e investigación científica para problematizarlos en relación con la formación de los maestros investigadores. Puesto que ambos tipos de investigación siguen métodos comunes, ¿en qué momento la investigación formativa pasa a convertirse en investigación científica?, ¿es esto siquiera viable o están estas tipologías de la investigación separadas por límites infranqueables? Específicamente en relación con el maestro en formación, ¿en qué momento deja este de ser un aprendiz de investigador para convertirse en un investigador en sentido estricto?, ¿cuáles son los rituales de paso que le permiten a ese maestro, y a la comunidad académica en la que desempeña su labor investigativa, el pleno reconocimiento de su identidad como investigador?

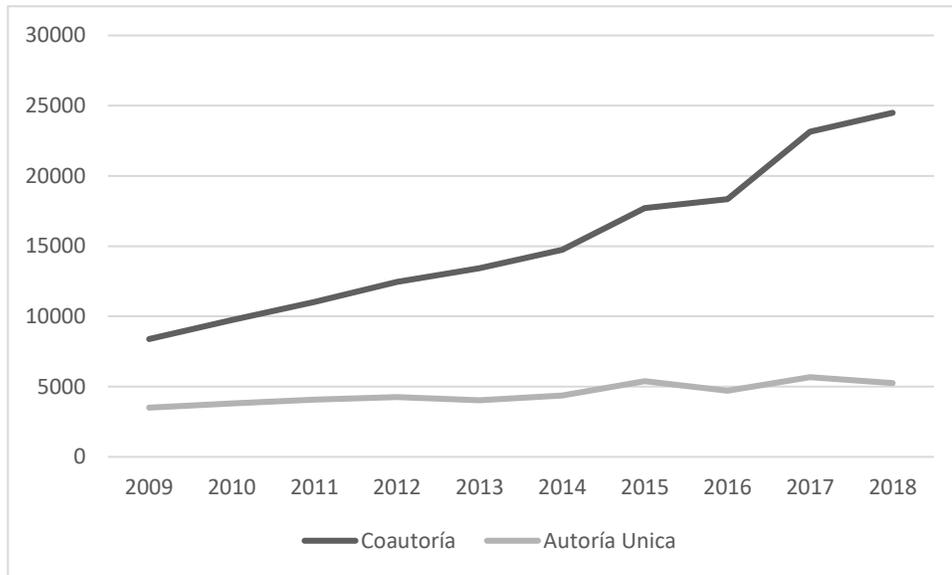
Para dar respuesta a estas preguntas en el ámbito colombiano —que en todo caso reproduce sistemas internacionales de reconocimiento y clasificación de los investigadores— hay que considerar el sistema de medición propuesto por el ente regulador de la ciencia, la tecnología y la innovación en el país. En su modelo de medición, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias, 2024) diferencia entre los investigadores (emérito, sénior, asociado y junior), los investigadores en formación (estudiantes activos de maestría y doctorado), los estudiantes de pregrado y los integrantes vinculados a grupo de investigación; además establece los siguientes criterios para reconocer y clasificar a los investigadores: la pertenencia a uno o más grupos de investigación reconocidos; el nivel de educación formal alcanzada (pregrado, maestría, doctorado); la contribución a la formación de nuevo recurso humano (asesorías de tesis de

pregrado, maestría o doctorado), y la producción científica, considerada en términos de su cantidad, calidad y vigencia.

Al analizar el modelo, se infiere que la calidad y cantidad de publicaciones constituyen un barómetro institucionalmente aceptado para determinar el ingreso, la permanencia y el ascenso de un individuo dentro de los sistemas nacionales e internacionales de medición de la investigación. De ahí que una de las competencias inapelables que deban desarrollar los maestros para consolidarse como investigadores es la que atañe a la escritura académica que les permita la acertada comunicación de los resultados de sus investigaciones.

Ahora bien, una revisión de la manera como escriben los investigadores pone de relieve la necesidad de repensar la formación en escritura académica. En 2020, para hacer frente a la pandemia del SARS-CoV-2, solo en los Estados Unidos se publicaron 16,964 artículos en coautoría (OECD, 2021). Por otra parte, tal como lo muestra la **Figura 1**, entre 2009 y 2018 los artículos científicos en coautoría producidos por investigadores colombianos aumentaron en un 292 % (OCyT, 2020). Luego, entre 2018 y 2022, la coautoría científica tuvo un aumento adicional del 109% (OCyT, 2024). Estos indicadores señalan que ya no es suficiente con que un investigador sepa escribir para publicar: hoy es imperante que sepa además colaborar para escribir.

**Figura 1**  
*Coautoría vs autoría única en Colombia, 2009-2018*



Nota: Datos tomados del Observatorio de Ciencia y Tecnología (OCyT, 2020)

Los datos acá señalados en relación con los sistemas de medición de la ciencia señalan dos aspectos constitutivos de la investigación en el siglo XXI: primero, esta debe publicarse para hacerse visible y así contribuir a la resolución de problemas en las distintas áreas del conocimiento; segundo, dada la complejidad de esos problemas, la ciencia requiere del trabajo colaborativo entre investigadores, que se ve reflejado precisamente en la escritura en coautoría. Entre tanto, ¿qué está haciendo la universidad colombiana, y en particular las facultades de educación, para formar a los nuevos investigadores en estas competencias? Los esfuerzos por promover esta práctica (y por indagar acerca de sus implicaciones pedagógicas) parecen ser aún precarios, acaso por la reticencia en reconocer estas tendencias y en emprender los necesarios ajustes en los modelos de formación de investigadores para el mundo interconectado y complejo del siglo XXI.

---

### *Avatares de la escritura académica y formación en literacidades*

La demanda por ingresar en los sistemas globales de generación y circulación del conocimiento, que han puesto de relieve la importancia de formar a los nuevos profesionales en competencias investigativas para la ciencia, han provocado también una consciencia creciente de la responsabilidad que tiene la universidad de formar a los nuevos profesionales en las denominadas literacidades académicas (Maldonado García, 2017; Moreno & Sito, 2019; Trigos-Carrillo, 2019). Aunque el interés por investigar el desarrollo de las competencias en lectura y escritura en la universidad ha tenido un crecimiento significativo, su desarrollo en nuestro contexto es aún incipiente, en particular desde un enfoque crítico (Vargas Franco, 2018) .

Sin embargo, además de desarrollar la capacidad para la lectura comprensiva de distintos tipos de textos, los maestros investigadores en formación deben desarrollar competencias para la escritura académica orientada a la generación y circulación del conocimiento, lo que implica familiarizarse no solo con los parámetros de publicación establecidos por la comunidad científica de cada disciplina (Carlino, 2005; Henao et al., 2014), sino además con la carga ideológica que atraviesa la escritura científica en tanto práctica letrada (Zavala, 2009, 2011).

Desde hace cerca de una década, la formación en investigación en el nivel de doctorado está orientada a la publicación científica (Hakkarainen et al, 2013; Hakkarainen et al., 2016). Este direccionamiento empieza a observarse desde la formación en el pregrado, pues el intrincado mundo de las publicaciones científicas hacia el cual se dirige la escritura académica es un mar difícil de navegar incluso para los autores más avezados. Los investigadores que envían un manuscrito a una revista científica, por ejemplo, a menudo reciben la noticia de que este ha sido rechazado. En el mejor de los casos, el proceso de publicación implica una serie de evaluaciones de pares y de revisiones editoriales y de estilo que suelen poner a prueba no solo las habilidades

---

cognitivas e investigativas sino sociales y psico-emocionales de los autores, lo que puede dar al traste con las aspiraciones de los investigadores en formación.

La exploración de los procesos de publicación desde los Nuevos Estudios de Literacidades (Gee, 2000, 2015; Lea & Street, 2006; Street, 1984; Zavala, 2011) lleva a reconocer que detrás de la aceptación o rechazo de un manuscrito hay motivaciones que van más allá de lo lingüístico y lo discursivo, y que entran en el orden de lo ideológico; estas incluyen desde el tratamiento epistemológico y ético dado a los temas y sujetos que han sido investigados, pasando por el abordaje metodológico empleado para recabar y analizar los datos, hasta aspectos como la experiencia, formación y reconocimiento de los autores e incluso su disponibilidad para cubrir gastos de edición, traducción y revisión de estilo. A esto habría que añadir los riesgos asociados a incurrir en el plagio por desconocimiento de los mecanismos apropiados de referenciación y citación; a enviar el manuscrito a publicaciones que tardan años en adelantar los procesos de revisión; o a caer en las redes de editoriales depredadoras dispuestas a usurpar los derechos legales y patrimoniales de los autores sobre su obra. Es necesario, por tanto, revisar la formación en escritura académica en la educación superior desde una mirada que considere la escritura no solamente como apropiación de géneros dentro de las disciplinas, sino que también explore los entramados de poder que rodean el acto de escribir para publicar.

De hecho, aunque los docentes puedan estar altamente calificados en su saber específico, no necesariamente saben cómo acompañar la formación para la escritura en la universidad, y a menudo se enfocan en la evaluación del producto sin ofrecer pautas que posibiliten el desarrollo de estrategias discursivas, pragmáticas y críticas para la construcción de los textos y su posterior publicación. En otras palabras, hay un desmedido énfasis en el qué escribir, pero hay todavía un deficiente acompañamiento con respecto a cómo hacerlo. Todo esto contribuye al fracaso

---

académico de los estudiantes por deficiencias en el desarrollo de las literacidades académicas, factor directamente asociado a la deserción universitaria (Henaó Salazar & Londoño Vásquez, 2018).

### ***La escritura colaborativa para la formación en escritura académica***

En este contexto y de cara a estas problemáticas, la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación puede aportar a la apropiación de la escritura académica para la investigación en el campo de la educación. La coescritura entre unos y otros no es un fenómeno nuevo; de hecho, es una práctica cada vez más recurrente en estadios de formación inicial y avanzada en la educación superior, pues está asociada a la producción conjunta de artículos que se derivan de la tesis o que incluso llegan a sustituirla como requisito de grado.

No obstante, estas dinámicas de escritura no están exentas de retos para las partes involucradas. El plagio es uno de los problemas recurrentes y bien diagnosticados en la escritura del estudiantado universitario (Ochoa & Cueva, 2016; Vargas Franco, 2019). Así mismo, se tiene noticia de asesores que han usurpado el trabajo de sus estudiantes para llevarse el crédito que no les pertenece (“El docente denunciado”, 2014). Además, una vez establecido el propósito de la publicación de los textos producidos en conjunto, sigue siendo complejo decidir no sólo el orden de los autores sino la posible exclusión de alguno de ellos, puesto que las revistas especializadas suelen tener restricciones respecto a su cantidad.

A los aspectos éticos asociados a la elaboración y publicación de textos hechos en conjunto se suman otros de orden procedimental. Por ejemplo, la coescritura puede verse frustrada cuando las tareas asignadas a cada miembro del equipo no se desempeñan a cabalidad dentro de los tiempos establecidos o cuando los componentes del texto asignados a cada colaborador no consiguen articularse adecuadamente, lo que da lugar a la imposibilidad de construir un texto coherente y bien

cohesionado. También puede ser problemático cuando los estilos de trabajo y los métodos de aproximación al texto resultan ser incompatibles. Por último, un problema metodológico y ético serio se presenta en los casos en que una de las partes abandona el proceso escritural a mitad de camino.

La escritura colaborativa entre maestros y estudiantes enfrenta además retos estructurales. Los planes curriculares y los modelos de formación de las instituciones universitarias no siempre favorecen este tipo de dinámicas. A las dificultades inherentes a la apropiación de las literacidades académicas que enfrentan los estudiantes universitarios, se suma el hecho de que un número significativo de docentes que tienen a cargo los procesos de formación en investigación ni escriben ni publican de manera habitual. Los pocos investigadores que lo hacen y que tienen encargos formativos en investigación, representados habitualmente en cursos y asesorías de tesis, a menudo están instalados en un modelo en el que se presume que deben evaluar la escritura de sus estudiantes, pero no coescribir con ellos. Dentro de ese paradigma, aún dominante en la universidad latinoamericana, la evaluación del texto escrito sigue siendo el principal dispositivo para ejercer la autoridad discursiva. De ahí que para muchos formadores en investigación su rol consiste en auditar y corregir más que en acompañar, modelar y orientar la escritura.

No es solo problemático que la formación en escritura se equipare con la evaluación del texto y se restrinja a ella. Este carácter hipercorrectivo de la evaluación textual está bien difundido en el mundo editorial, en el que esta puede en ocasiones volverse despiadada y dar al traste con las aspiraciones de muchos autores en formación. En efecto, contrario a lo que ocurre en otros escenarios de la vida pública, como las redes sociales, este modelo individualista y jerarquizado que impera en la academia en relación con quién tiene la capacidad y el derecho de escribir para publicar ha dado lugar a un número creciente de estudiantes universitarios que ven en la escritura

---

académica tan solo una obligación asociada a la obtención de un título, pero cuyos misterios están reservados a unas pocas élites profesoras. Por esta razón los maestros, pese al llamado frecuente a sistematizar y divulgar sus prácticas, con frecuencia desisten de la escritura académica más allá de sus requerimientos de grado, y no consiguen incorporarla como una práctica inherente a su desarrollo profesional.

Dentro de este contexto, la escritura colaborativa conducente a la coautoría se presume como una actividad reservada al ámbito del colegaje, pues se colabora con el igual. Por eso hablar de colaboración con el estudiante para coconstruir un texto académico puede resultar inusitado para algunos e incluso desdeñable para otros. No obstante, el elemento revolucionario de una tesis doctoral basada en la escritura colaborativa entre maestros y estudiantes parte de una premisa pedagógica fundamental: formar implica acortar la distancia académica y social que separa en un primer momento al maestro de su estudiante. La enseñanza es una labor que se cumple en la medida en que se consume, pues el objetivo del maestro, en especial en el ámbito universitario, debe ser el de lograr que su estudiante se convierta en su par.

Así, aunque resulta preponderante explorar las posibles contribuciones de la escritura colaborativa en el marco de la formación en literacidades académicas e investigativas, los anteriores párrafos indican que las prácticas de coescritura entre maestros formadores y sus estudiantes no son una panacea y además conllevan dificultades intrínsecas y desafíos exógenos que deben ser examinados desde una perspectiva crítica que atienda también a la cultura institucional imperante. Más aun, no existe consenso entre los formadores en investigación acerca de lo que implica la colaboración escrita con sus estudiantes en tanto estrategia pedagógica y didáctica. Es decir, pese a que se trata de una práctica reconocida en los ámbitos académicos, no se encontraron estudios en el medio latinoamericano que cuantifiquen, por ejemplo, los artículos

---

en coautoría entre maestros y estudiantes, ni tampoco aquellos que documenten las temporalidades, las mediaciones, las estrategias y los roles que desempeñan unos y otros a la hora de construir un texto académico de manera conjunta, como respuesta a una clara intencionalidad formativa.

No es del todo preciso para la comunidad académica qué es lo colaborativo en la formación escritural y menos aún, qué es lo formativo en la escritura colaborativa. Esta falta de claridad con respecto a las condiciones didáctico pedagógicas con las que necesita abordarse la escritura entre los maestros formadores en investigación y los maestros investigadores en formación señala por lo tanto un evidente vacío en el conocimiento dentro del área de la educación superior que requiere ser investigado.

Para atender al problema antes descrito se plantea entonces la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué condiciones puede emplearse la escritura colaborativa entre el maestro formador (MF) y los maestros en formación (MeF) como estrategia pedagógica, en un semillero de investigación, desde un enfoque en literacidades académicas críticas?

### **Justificación**

Formar a los maestros como investigadores es prioritario para garantizar la calidad de la educación (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994). De ahí que en Colombia la formación en investigación se haya vuelto un requisito imprescindible para que los programas de formación de maestros puedan operar bajo el amparo de la ley (Resolución 18583, MEN, 2017). Este requerimiento nos lleva a preguntarnos por las competencias que debe desarrollar un investigador del siglo XXI. Dentro de estas, las literacidades académicas (Trigos-Carrillo, 2019) ocupan un lugar privilegiado, pues son necesarias para el desarrollo y difusión del conocimiento científico.

De otro lado, el fenómeno creciente de la coautoría remarca la importancia de formar a los maestros investigadores para la escritura académica en colaboración. Ahora bien, según lo expuesto

en el apartado anterior, el problema de investigación que justifica el estudio de la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación puede sintetizarse en tres tensiones.

Primero, en la universidad latinoamericana prevalece un modelo de alfabetización académica que responde a un enfoque sociocognitivo, el cual concibe la escritura como apropiación de discursividades disciplinares de alcance universal (Vargas Franco, 2018). Entre tanto, algunos investigadores insisten en la necesidad de formar para la cultura letrada desde un enfoque sociocultural crítico que entienda la lectura y la escritura como prácticas sociales complejas y culturalmente situadas (Maldonado García, 2017; Trigos-Carrillo, 2019).

Segundo, prevalece la idea de que aprender a escribir supone un proceso solitario y a menudo tortuoso, lo que promueve sentimientos de ansiedad y aislamiento asociados a la deserción estudiantil (Bertolini, 2020). No obstante, la cultura académica derivada de esta premisa va en contravía de las demandas actuales de la ciencia, que reclama investigadores que sepan investigar y escribir con otros.

Tercero, aunque se observa un incremento de la publicación en coautoría, esta muchas veces se ha instrumentalizado para dar respuesta a las demandas de la producción científica. Lo anterior señala que falta claridad con respecto no solo a los requerimientos metodológicos y éticos de la escritura colaborativa, sino a su potencial como estrategia pedagógica.

Lo anterior señala que el sistema educativo que reclama la presencia de maestros investigadores atraviesa por tensiones respecto a lo que implica formarlos. Sin embargo, es evidente que esta tarea pasa por el desarrollo de literacidades académicas e investigativas (Abad & Uribe Zapata, 2023). La escritura académica orientada a la publicación constituye una práctica social y culturalmente compleja, no solo por el grado de sofisticación lingüística y discursiva que

conlleva, sino por las fuertes cargas ideológicas que la circunscriben. Formar en la escritura académica, por tanto, requiere de formadores en investigación bien capacitados para esta labor.

Adicionalmente, la revisión de indicadores respecto a las publicaciones científicas en coautoría señala que los nuevos investigadores deben desarrollar competencias no solo en escribir para publicar, sino también en colaborar para escribir (Abad & Arango Salazar, 2024). Dentro de este contexto, la escritura colaborativa entre maestros y estudiantes aparece como un fenómeno creciente que conlleva la planificación, elaboración, revisión, corrección y publicación conjunta de textos académicos (Salazar Gaviria & Abad, 2023). Su implementación puede enriquecer el desarrollo de literacidades académicas, reconfigurar la relación pedagógica en virtud de la mentoría y viabilizar la publicación de textos que favorezcan el desarrollo profesional de ambas partes.

La escritura colaborativa, sin embargo, no está exenta de desafíos de orden metodológico y ético que merecen ser cuidadosamente abordados. Además, enfrenta retos extrínsecos en relación con la cultura académica imperante, en la que se limitan los tiempos disponibles para el acompañamiento personalizado y en la que aun pervive una cierta resistencia a “colaborar” con estudiantes que no han alcanzado el estatus que los acredite como pares calificados para publicar textos científicos en coautoría. Pese a los retos que plantea, este tipo de práctica escritural puede constituirse en una estrategia pedagógica que ayude a consolidar la labor del formador, y que a su vez le facilite al maestro en formación el cumplimiento de metas asociadas a la elaboración y publicación de textos académicos.

Aunque se trata de una práctica cada vez más recurrente en los procesos de formación en investigación, sobre todo en el contexto de los semilleros de investigación, existe un vacío de conocimiento en relación con la manera en que la escritura colaborativa puede abordarse como estrategia pedagógica, lo que supone que esta práctica no se presente de manera incidental, sino

que obedezca a una intencionalidad clara del formador en relación con las etapas, las mediaciones, los recursos y las funciones que deben cumplir las distintas partes en el proceso de producir un texto de manera conjunta. Lo anterior indica que la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación en los semilleros de investigación constituye un objeto que requería ser explorado en una tesis doctoral en educación.

Para cumplir con ese propósito, se llevó a cabo un estudio etnográfico en el que participaron un maestro formador y cuatro maestros en formación de un semillero de investigación en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. En virtud del encuadre epistemológico y del enfoque metodológico del proyecto, la presente tesis doctoral se inscribe en la línea en segundas lenguas del doctorado en educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. A continuación, se presentan los objetivos que orientaron la implementación de la investigación.

## **Objetivos**

### ***Objetivo general***

Analizar las condiciones en las cuales puede emplearse la escritura colaborativa entre el maestro formador (MF) y los maestros en formación (MeF) como estrategia pedagógica, en un semillero de investigación, desde un enfoque en literacidades académicas críticas.

### ***Objetivos específicos***

1. Documentar el proceso de escritura colaborativa entre MF y MeF en el Semillero en Formación de Maestros de Lenguas de la Universidad Católica Luis Amigó.
2. Describir los roles y funciones que desempeñan, así como las mediaciones y estrategias que emplean el MF y los MeF durante la escritura colaborativa.

3. Dilucidar de qué manera la escritura colaborativa entre MF y MeF en el semillero posibilita la continuidad o la ruptura con prácticas de literacidad instaladas como hegemónicas en la institucionalidad universitaria.
4. Establecer los aportes de la escritura colaborativa entre el MF y los MeF en el semillero al desarrollo de las prácticas de escritura académica, en función de su dimensión crítica.

---

## Capítulo 2. Referentes teóricos

Para Reeves et al. (2008) una teoría es un sistema organizado, coherente e integrado que articula una serie de proposiciones de manera lógica para explicar un fenómeno. Un concepto, por su parte, constituye una idea general que permite, a partir de procesos de abstracción, describir una instancia o componente específico del fenómeno que desea estudiarse. Los conceptos, por tanto, son unidades de significado que a menudo se entrelazan para conformar sistemas teóricos más complejos.

Savin-Baden y Major (2013) establecen algunas distinciones importantes entre los marcos teóricos y los conceptuales aplicados en investigación. El marco teórico suele tener un alcance mucho más general y abierto que el marco conceptual. Al construir el marco teórico, el investigador recurre a teorías preexistentes y las aplica de manera apriorística para situar epistemológicamente el objeto y así facilitar su comprensión. Aunque el marco teórico se esboza desde el inicio del proyecto, se emplea sobre todo para construir la interpretación de los resultados del estudio, usualmente en la discusión.

El marco conceptual en cambio es mucho más cerrado y responde a las especificidades del proyecto. El investigador lo construye a partir de la revisión y la síntesis de información derivada tanto de cuerpos de conocimiento teórico como de su propio conocimiento experiencial e investigativo en relación con el fenómeno. Por eso las categorías que conforman el marco conceptual se utilizan habitualmente para orientar el ejercicio empírico de recolección y análisis de los datos.

A continuación, se esbozan tanto el marco teórico como el marco conceptual que orientan el desarrollo de esta tesis. Para la construcción del marco teórico se pasa revista a la evolución de los modelos de formación en escritura académica en la educación superior, con el fin de sentar las

---

bases teóricas desde las cuales se concibe la escritura. Luego, se sintetizan los principios rectores del modelo en literacidades críticas, que en tanto teoría sustantiva se emplea para configurar la escritura colaborativa en los semilleros como una práctica letrada que adquiere un carácter formativo.

Posteriormente, se presenta el marco conceptual, que se divide en cinco secciones. En la primera sección se delimitan las literacidades académicas como una especialidad dentro del campo de las literacidades críticas (Mora, 2014), también denominado de *Nuevos Estudios de Literacidades* (Moreno & Sito, 2019; Zavala, 2011). Luego, a partir de los aprendizajes heredados por los tres grandes modelos de formación en escritura académica, se propone una comprensión ampliada de esta en términos de sus dimensiones lingüística, discursiva e ideológica. En la sección siguiente se define la escritura colaborativa, la cual se localiza dentro del marco de las prácticas colectivas de escritura, en contraste con la escritura cooperativa.

Luego, a partir de un reconocimiento de las rutas de formación en investigación que ofrece la universidad colombiana (Abad & Pineda, 2018), se ofrece una definición de los semilleros de investigación como elemento privilegiado de la investigación formativa. La cuarta sección aborda el elemento de los maestros formadores en investigación a la luz de la figura del mentor en investigación (Borg, 2006) y su papel en la formación en literacidades académicas. Por último, se elaboran los conceptos de estrategias pedagógicas y didácticas (Gamboa Mora et al., 2013), que ayudan a esclarecer lo que implican las condiciones pedagógicas para el desarrollo de la escritura colaborativa en los semilleros de investigación.

### **Marco teórico**

Bien sea dentro de la ruta regular, mediante las asesorías para la elaboración de tesis de grado, o de la alternativa, en particular a través de los semilleros de investigación, la formación en

---

investigación implica el desarrollo de competencias académico-discursivas para la ciencia (Abad & Pineda, 2018). En el ámbito universitario, el desarrollo de dichas competencias por parte del estudiantado está asociado a lo que algunos autores han denominado *alfabetización académica* (Carlino, 2013; Parodi, 2010) y que, recientemente, se ha orientado hacia la formación en literacidades académicas desde un enfoque crítico (Lea & Street, 2006; Gómez Jiménez & Gutiérrez, 2019; Moreno & Sito, 2019; Street, 1999; Trigos-Carrillo, 2019), que se vincula a los *Nuevos Estudios de Literacidad* (Zavala, 2011), también denominados *Nuevos Estudios de Cultura Escrita* (Vargas Franco, 2018).

La necesidad de establecer una diferenciación entre los términos vino con la evolución en los modelos de formación en lectura y escritura, cuyo enfoque ha pasado de los procesos cognitivos asociados a la comprensión y producción del objeto texto desde su estructura lingüística, al estudio de los géneros textuales en virtud de los discursos disciplinares, hasta desembocar en el reconocimiento de la lectura y la escritura como prácticas letradas de trascendencia sociocultural dentro de los contextos en que tienen lugar. A continuación, se pasa revista a los principales modelos de formación en escritura en el ámbito universitario.

### ***Del enfoque cognitivo al sociocognitivo***

Al abordar la formación en escritura académica, Ortiz Casallas (2011) delinea la transición del enfoque cognitivo al sociocognitivo. El primero surgió a partir de los aportes de la psicología cognitiva. Su principal contribución fue ayudar a concebir la escritura no solo como un producto sino como un proceso. Con respecto al enfoque cognitivo, Vargas Franco (2018) afirma que este incluye elementos formativos de carácter conductista asociados a una visión prescriptiva de la gramática, que fue determinante en la construcción de las políticas educativas en lectura y escritura

---

en Colombia durante los años 1990s y hasta ya iniciado el milenio. Para caracterizar este enfoque, Vargas Franco (2018) sostiene:

La aproximación psicológica define la cultura escrita como un fenómeno ... “cognitivo”, que concibe lo escrito en términos de un proceso mental. Como consecuencia de este presupuesto, se considera que la lectura y la escritura son actividades que las personas ejecutan dentro de sus cerebros. (p. 155)

Esta perspectiva cognitivista se inspiró en el trabajo de reconocidos lingüistas (Cazden, 1991; Edwards & Mercer, 1994; Goodman, 1986; Tolchinsky, 1993; Ferreiro & Teberosky, 1989) que contribuyeron a poner en discusión la gramática generativa transformacional chomskiana y el estructuralismo lingüístico como fundamentos de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Dentro de este enfoque sobresale el modelo de Flower y Hayes (1977), que resalta tres grandes etapas en la escritura: planificación, traducción y revisión, de las cuales se desprenden otras subetapas. Si bien el gran aporte de este modelo está relacionado con una serie de técnicas para orientar el proceso escritural, lo que más llama la atención de esa línea de investigaciones es su perspectiva deficitaria, es decir, la presunción de que las dificultades frente a la escritura obedecen a la incapacidad de los estudiantes “para dominar estrategias discursivas que les permitan construir macroestructuras, microestructuras y superestructuras adecuadas a los diferentes tipos de textos” (Ortiz Casallas, 2011, p. 23).

Por otra parte, el enfoque sociocognitivo provino de áreas del conocimiento como la antropología, la sociología, la historia y la pragmática; además, se nutrió de teorías en los campos de la enunciación (Bakhtin, 1986) y el interaccionismo socio discursivo (Bronckart, 2004). Para Ortiz Casallas (2011), este enfoque atiende a la escritura en los siguientes términos:

---

Como un proceso social y contextualizado que tiene su origen en la interacción social. El contexto, en este sentido, forma parte significativa del proceso de producción, y la enseñanza se convierte en un aspecto fundamental en el desarrollo de éste. (p. 24)

Dentro del enfoque sociocognitivo pueden reconocerse dos vertientes: la primera, de orden sociológico (Bourdieu, 2000), concibe la lectura y la escritura como actividades humanas reguladas por leyes sociales que ordenan los procesos de producción, circulación y recepción de textos. Desde esta perspectiva, la escritura está atravesada por el uso del poder y el valor social que le ha sido asignado. La otra vertiente conjuga la perspectiva de las teorías críticas (Freire, 1970/2005; Giroux, 2013) con la de los estudios culturales (Barker, 2011; de Certeau, 1996; Hall, 2016). Quienes defienden esta última vertiente reconocen en los sujetos la capacidad de interactuar con los textos y los discursos de manera crítica y creativa para resistir las imposiciones del poder hegemónico.

El enfoque sociocognitivo contribuyó significativamente al avance de los estudios en *alfabetización académica* (Carlino, 2003; Parodi, 2010; Parodi & Burdiles, 2015) y, posteriormente, al de los *Nuevos Estudios de Literacidades* (Barton et al., 2000; Street, 1984; Zavala, 2011), pues señaló que los objetos y los procesos asociados a la lectura y la escritura no ocurren de manera aislada, sino que están histórica y culturalmente situados.

Tales posturas plantean serios desafíos a la enseñanza de la escritura académica en la universidad, tanto en lo que respecta a sus contenidos como a sus metodologías. Al considerarlas a la luz de lo que implica formar a los nuevos maestros investigadores, queda claro que no basta con asumir la postura tradicional de enseñar el texto como objeto neutral y aislado que puede reducirse a su estructura lingüística. Si bien sigue siendo útil y necesario considerar las estrategias y procesos cognitivos asociados a la construcción de textos, la formación en escritura también se

---

ha volcado sobre la apropiación del discurso en relación con el complejo entramado sociopragmático en el que se circunscriben los géneros textuales dentro de cada disciplina y a la dimensión ideológica de la escritura y la lectura como prácticas social, cultural e históricamente situadas.

En este punto empieza a notarse una transición entre el modelo cognitivista centrado en el aspecto lingüístico y el modelo sociocognitivo, que en principio se centra en los aspectos discursivos de los géneros en las disciplinas. Para efectos de este segundo momento, el término *literacidad* (Cassany, 2006, 2008) puede asociarse al modelo en alfabetización académica (Carlino, 2003, 2013; Parodi, 2010), que se mueve hacia la dimensión social de la escritura pero preserva elementos cognitivistas relacionados con la apropiación de los géneros. Sin embargo, como plantea Vargas Franco (2018), es necesario advertir la diferencia entre la literacidad académica desde el modelo en alfabetización y el modelo de los *Nuevos Estudios de Literacidades* (Zavala, 2011). Sobre la base del trabajo etnográfico de autores como Heath (1983), Street (1984), y Hamilton et al. (1994), este último modelo reconoce diversidad de literacidades así como el elemento ideológico que las atraviesa. Así pues, la opción por pluralizar el término literacidad también refleja una postura epistemológica en el abordaje de la investigación sobre la lectura y la escritura en la academia.

### ***Formación desde las disciplinas basada en los géneros***

Aunque la formación en escritura académica en un principio se enfocó exclusivamente en el análisis del texto desde su estructura lingüística, se ha enriquecido por un enfoque en ecología textual desde el estudio de los géneros (Bakhtin, 1986) de acuerdo con las especificidades de cada disciplina (Carlino, 2013; Parodi, 2010). Una revisión de la literatura en habla hispana sobre formación en escritura académica a nivel de la educación superior permite reconocer que este

---

último enfoque está asociado a lo que algunos investigadores denominan *alfabetización académica* (Carlino, 2003; Parodi, 2010). El interés en la alfabetización académica en el ámbito universitario se debe en buena medida a la conciencia creciente de que la alfabetización funcional que tradicionalmente se completa en los niveles de educación básica y media no es suficiente para desempeñar las complejas tareas de producción y comprensión textual que exige la universidad (Bañales Faz et al., 2015; Kruse, 2003).

Al respecto, Martín del Campo y Martínez Lorca (2014) afirman: “Cada género textual y cada contexto de escritura en el que este género se pone en uso requiere [de] la adquisición de competencias concretas y adaptadas a esta práctica social” (p. 14). La conceptualización que estas investigadoras hacen de la escritura como práctica social se apoya en la Teoría de la Actividad. De la primera generación se retoma el concepto vigotskiano de mediación para explicar la escritura como una conducta orientada al uso de instrumentos diseñados culturalmente para intervenir en la realidad. Desde los aportes de la segunda generación (Engeström, 1999; Leontiev, 1977, 1978), se plantea además que la escritura está inserta en complejos sistemas de organización de la actividad humana, por lo que debe someterse a las reglas que la regulan, servirse de los instrumentos dispuestos para su fin y situarse dentro de unas líneas establecidas de división del trabajo. Con respecto a la tercera generación, a partir de los aportes de Bakhurst (2009) es posible concluir que la escritura, en particular cuando alcanza su realización social en la publicación, es el resultado de distintas esferas de actividad que confluyen en la elaboración del texto.

En este punto cabe señalar que en Colombia los modelos cognitivista y socio cognitivistas que dictaron la construcción de políticas educativas en lenguas, hasta bien entrado el cambio de siglo, estuvieron atravesados por el modelo de formación en competencias, que permeó toda la educación superior (Maldonado García, 2017). En este sentido, mientras el modelo cognitivista

---

privilegió el desarrollo de la competencia lingüística entendida como la capacidad del hablante oyente ideal para actualizar el sistema de reglas abstractas de carácter universal que gobierna la facultad humana del lenguaje (Chomsky, 1999), el modelo sociocognitivo puede asociarse al desarrollo de la competencia comunicativa, que implica la capacidad de utilizar el lenguaje para interactuar con otros usuarios de la lengua en diversas situaciones y contextos (Bachman & Palmer, 1996; Hymes & Gómez Bernal, 1996). Así mismo, este último modelo dejó en claro que la escritura académica debe responder a las especificidades de las disciplinas, lo que contribuyó a la emergencia de enfoques como *la escritura a través del currículo* (Young, 2011) y *la escritura basada en los géneros* (Dirgeyasa, 2016).

### ***De la alfabetización académica a la formación en literacidades***

Con el advenimiento del nuevo siglo, los investigadores que acogieron el enfoque de formación en escritura académica desde los géneros empezaron a complementarlo en forma paulatina con los postulados del entonces denominado *New Literacies Model* (Gee, 2000; Street, 1984), que en español se ha denominado *Modelo de Nuevos Estudios de Cultura Escrita* (Vargas Franco, 2018) o *Modelo de Nuevos Estudios de Literacidad* (Cassany, 2008; Zavala, 2009). Este modelo sugiere que el componente lingüístico y discursivo se da de manera situada y responde a aspectos sociopolíticos y culturales de contextos específicos (Gayol Ramírez et al., 2022).

Pero, ¿por qué estudiar la formación en escritura académica desde el enfoque en nuevas literacidades y no en alfabetización académica? La conciencia creciente de la escritura como una práctica social con fuertes fundamentos ideológicos (Street, 1984) ha hecho que, aunque aún predomine la investigación desde la alfabetización académica, cada vez tome más fuerza en las comunidades científicas hispanohablantes el concepto de *literacidad*, inclusive en su forma plural.

---

De acuerdo con Mora (2016) la palabra *literacy* en inglés es lo suficientemente maleable como para admitir múltiples significados, los cuales varían según la postura con la que se use. Por otro lado, la diferenciación léxica se ha consolidado en portugués (alfabetização vs. letramento) y empieza a cobrar fuerza en español (alfabetización vs. literacidad) desde que Cassany (2006) introdujo de manera formal el segundo término para diferenciar los paradigmas desde los cuales se concibe la cultura letrada.

Para Carlino (2013), testigo de primer orden de la tensión entre ambos modelos, la alfabetización se refiere a las estrategias educativas desde las cuales se enseña y se aprende a leer y a escribir, en particular en escenarios académicos; mientras que el concepto de literacidades, cuya fundamentación es más antropológica, recoge todo el universo de las prácticas letradas en el entramado sociocultural e histórico en que se sitúan.

En contraste, para otros investigadores (Hernández-Zamora, 2016; Trigos-Carrillo, 2019; Vargas Franco, 2018; Mora, 2012, 2016) la diferenciación entre ambos conceptos obedece a una brecha epistemológica más profunda, que trae consigo implicaciones tanto para el ejercicio investigativo como para el pedagógico. Mora (2016) define la alfabetización en sentido estricto como la apropiación de un alfabeto para la realización de tareas de codificación y decodificación lingüística en medios logográficos.

El modelo de las literacidades (Mora, 2012, 2016; Trigos-Carrillo & Rogers, 2017; Trigos-Carrillo, 2019; Zavala, 2011), por otra parte, reconoce la expansión de las formas textuales a nuevos escenarios, que se adentran en el territorio de la multimodalidad (Knobel & Lankshear, 2014; Lankshear & Knobel, 2011); además, presume que una vez los sujetos han aprehendido la funcionalidad básica de la lectura y la escritura, deben desarrollar otras competencias relativas a la construcción de sentido mediante prácticas letradas que trascienden la esfera disciplinar y que

---

operan dentro de complejos sistemas políticos, económicos y culturales que las reclaman y posibilitan (Gayol Ramírez et al., 2022).

Para investigadores pioneros en el campo de las literacidades (Barton et al., 2000; Gee, 2000; Horner, 2013; Lea & Street, 2006), su estudio parte de las siguientes premisas epistemológicas: (1) la existencia de múltiples literacidades; (2) el carácter ideológico que les es propio; (3) el énfasis en prácticas sociales más que en textos; (4) el reconocimiento de la diferencia; y (5) la atención a las relaciones de poder, autoridad, sentido e identidad que se generan en las prácticas letradas dentro de contextos institucionales concretos.

De acuerdo con Vargas Franco (2018) la transición hacia el enfoque en literacidades obedece a dos grandes giros epistémicos complementarios: Por un lado, un giro social en los estudios sobre el lenguaje (Block, 2003); por el otro, un giro lingüístico en las ciencias sociales (Czarniawska, 2004). Tales giros están asociados a la diferenciación entre dos modelos que explican la cultura escrita (Heath & Street, 2008): El modelo autónomo, que se basa en el supuesto de que la escritura y la lectura, si bien tienen efectos en otros ámbitos de la vida social, constituyen prácticas autónomas, neutrales y universales; y el modelo ideológico, que ofrece una visión culturalmente sensible de las prácticas letradas y advierte que estas varían según los contextos en los que tienen lugar y las comunidades de práctica que las generan (Trigos-Carrillo, 2020). A partir de estos giros epistémicos, el enfoque en literacidades críticas reconoce la interpretación y la producción de textos como asuntos de carácter cultural, social y político, y no solo como fenómenos psico-cognitivos. Al respecto, Abad y Arango-Salazar (2023) afirman:

Este replanteamiento de los estudios sobre la cultura escrita supone asumir el lenguaje no como una macroestructura abstracta, universal, neutra e ideal cuyo uso obedece a procesos psico-cognitivos propios de los sujetos, sino como un sistema

---

orgánico y diverso en sus manifestaciones (hablada, escrita, multimodal), que son de naturaleza social y situada. La cultura letrada, por tanto, se verifica y apropia en las interacciones sociales y está regulada por prácticas y eventos que no pueden separarse de lo que las personas hacen, con quiénes lo hacen y en qué condiciones.

(Párr. 14)

El desconocimiento de esta dimensión ideológica de las prácticas letradas —que recoge aspectos culturales, sociales, económicos, éticos y estéticos—, ha dado lugar a procesos de formación en lectura y escritura inapropiados e ineficaces, en particular en el ámbito académico universitario (Vargas Franco, 2018; Trigos-Carrillo, 2019). En lo que respecta a la apropiación de la escritura científica, con frecuencia esta ha querido presentarse como un conjunto de operaciones técnicas en relación con la elaboración de textos dentro de las disciplinas; si bien ese componente lingüístico y discursivo no puede ni debe desconocerse en la formación en lectura y escritura en la educación superior, el énfasis casi exclusivo en estos aspectos ha llevado a obviar el componente ideológico que atraviesa los procesos de publicación, lo que solo incrementa las sensaciones de fracaso y frustración entre los investigadores noveles. La **Tabla 1** recoge los aspectos esenciales de los tres modelos de formación en escritura académica que han tenido lugar en los últimos 40 años.

**Tabla 1.**  
*Modelos de formación en escritura académica*

<b>Modelo<sup>1</sup></b>	<b>Enfoque</b>	<b>Nivel de análisis</b>	<b>Nivel de formación</b>	<b>Base Teórica</b>	<b>Representantes</b>
De habilidades de estudio	Cognitivo	Lingüístico, Estructural	Alfabetización Funcional	Psicología Cognitiva, Lingüística	Flower & Hayes, 1977
De socialización académica	Socio-cognitivo	Discursivo, Disciplinar	Alfabetización Académica	Sociología, Pragmática Teoría de la Enunciación Interaccionismo Socio discursivo Teoría de la Actividad	Bourdieu, 2000 Bakhtin, 1986 Bronckart, 2004 Leontiev, 1978; Engeström, 1999; Bakhurst, 2009
Sociocultural Crítico	Crítico	Crítico, Ideológico, Político, Socio Cultural	Literacidad Académica	Teorías Críticas Estudios Culturales Nuevos Estudios de Literacidades	Freire, 1970; Castoriadis, 1997; Giroux, 2013 Barker, 2011; de Certeau, 1996; Hall, 2016 Gee, 2000; Street, 1999; Horner, 2013; Lea & Street, 2006

Nota: *Denominaciones propuestas por Trigos-Carrillo (2019)*

## **Marco conceptual**

### ***Literacidades académicas y escritura***

Tras establecer los tres grandes modelos de formación en lectura y escritura, es pertinente reseñar lo que en este estudio se entiende por literacidades académicas críticas, y la comprensión que desde este subcampo se ofrece acerca de la escritura. Para Moreno y Sito (2019) las literacidades académicas, que comportan una especialidad dentro del amplio universo de los *Nuevos Estudios de Literacidades*, implican la participación de los sujetos “en prácticas discursivas académicas articuladas a los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación, las cuales involucran el acceso, la construcción, la producción, la divulgación y la apropiación de conocimientos a partir de prácticas comunicativas orales, escritas y multimediasadas” (p. 226).

Desde el modelo ideológico de literacidad (Street, 1984), las prácticas letradas propias del mundo académico se ponen en tensión en razón de las dinámicas de poder que reconocen, avalan o invisibilizan formas específicas de generación y difusión del conocimiento a través de los diversos discursos disciplinares y géneros textuales. Hernández-Zamora (2016), por su parte, advierte que los estudios en literacidades académicas por lo general se sitúan en contextos institucionales asociados a la educación superior, y abordan las prácticas letradas propias de los procesos de construcción y divulgación del conocimiento científico a través de la investigación y de las comunidades disciplinares que la viabilizan.

De manera creciente, los estudios en literacidades académicas en Latinoamérica han volcado su interés en asuntos como la apropiación de prácticas letradas en virtud de las culturas disciplinares que las circunscriben, la revisión de las pedagogías para la formación en lectura y escritura más allá de una perspectiva deficitaria del estudiantado, el rastreo de las trayectorias de apropiación de las literacidades dominantes y la subsecuente configuración de nuevas identidades

---

y la integración de la lectura y la escritura a la producción y el uso de textos multimodales a partir de medios digitales (Sito & Moreno, 2021).

Desde esta perspectiva, los estudios en literacidades académicas amplían la comprensión de la escritura (Barton & McCulloch, 2018). Si bien no desconocen los aspectos lingüísticos, cognitivos, pragmáticos y discursivos asociados a la construcción de los textos, para quienes investigan la escritura desde este ángulo no es posible presuponer que esta sea una actividad neutral y universal. Antes bien, el campo de las literacidades reconoce la producción de textos científicos como una práctica social atravesada por tensiones propias del mundo académico y editorial, y pone de manifiesto que las decisiones en relación con su publicación tienen profundas implicaciones epistemológicas, sociales, políticas y económicas en tanto validan o invalidan formas de conocer, de ser y de habitar el mundo en una sociedad que considera el conocimiento como una forma de poder. Al respecto, Zavala sostiene: “Escribir ya no es solo un producto (lingüístico) o un proceso (cognitivo), sino una práctica situada, social, material, ideológica e histórica” (2011, p. 56).

Investigar la escritura colaborativa desde el campo de las literacidades académicas críticas no implica en modo alguno desconocer el legado de los modelos precedentes, sino ampliar sus concepciones iniciales de la escritura como proceso cognitivo y como discursividad disciplinar para incorporar el carácter ideológico que le es propio como práctica histórica y social. En este sentido, se reconocen tres dimensiones de la escritura: la lingüística, la discursiva y la ideológica, que lejos de contraponerse, se yuxtaponen en el ejercicio de construcción de los textos académicos.

La **Tabla 2** sintetiza estas tres dimensiones de la escritura. Como puede observarse, cada dimensión responde a aspectos que prevalecen en cada modelo de formación antes descrito. Empero, al igual que estos modelos coexisten en la educación superior, en particular en la universidad latinoamericana, las dimensiones de la escritura que acá se presentan no son

excluyentes ni se anulan la una a la otra, sino que se complementan para ofrecer una comprensión integral del fenómeno escritural.

**Tabla 2.**  
*Dimensiones de la escritura académica*

Criterio	Dimensión		
	Lingüística	Discursiva	Ideológica
<b>Escritura</b>	Producción de texto en tanto estructura	Construcción de discurso	Apropiación de práctica social
<b>Competencia</b>	Organizativa-Textual	Sociolingüística-Pragmática	Sociocultural-Crítica
<b>Componentes</b>	Gramática Morfosintaxis Mecánica textual	Registro disciplinar Estilística textual Convención académica	Factores políticos y económicos Aspectos éticos y estéticos Dinámicas de poder que regulan la escritura

*Nota: La tabla muestra los aspectos de la escritura que se enfatizan en cada nivel, las competencias que se favorecen en los procesos de formación y los componentes que de manera habitual se emplean como criterios de valoración del desarrollo de cada competencia y el despliegue de cada dimensión.*

### ***Escritura colaborativa en la formación en escritura***

Para Martín del Campo y Martínez Lorca (2014), los géneros textuales son a la vez objetos de enseñanza y vehículos a través de los cuales se da la transmisión de conocimiento dentro de la comunidad científica. En este sentido, al referirse a la enseñanza de la escritura académica, afirman que con ella es necesario cumplir una doble labor: “Por una parte, usar la escritura como

---

herramienta de construcción del conocimiento y, por otra, socializar a los estudiantes en las áreas de actividad propias de la escritura científica” (p. 14).

Esta doble funcionalidad de la literacidad académica es crucial para delimitar conceptualmente la escritura colaborativa entre maestros y estudiantes. Esta cumple la función pedagógica de familiarizar al estudiante con la escritura académica desde procesos de construcción del texto que trascienden la esfera del aula de clase. Además, en la medida en que se orienta hacia la publicación, contribuye a la generación y difusión del conocimiento científico y, por esta vía, a la consolidación de los maestros como investigadores.

Aunque hay un cuerpo significativo de estudios que exploran las prácticas colectivas de escritura (Bañales Faz et al., 2015; Martín del Campo & Martínez Lorca, 2014; McDonough & De Vleeschauwer, 2019; McDonough et al., 2016; Storch, 2013), estas ocurren en distintos momentos y con grados variables de aportación de los sujetos a la elaboración del texto, lo que implica que la coautoría se presenta en circunstancias diversas. Partiendo del reconocimiento de la escritura como proceso y práctica social, nos referimos a la coescritura como el ejercicio escritural que implica la intervención de dos o más sujetos que operan desde distintas esferas de actividad para cumplir diferentes objetivos orientados a la elaboración de textos escritos.

Dentro de la coescritura es posible reconocer dos tipologías. En la escritura cooperativa los sujetos participantes intervienen el texto con propósitos distintos y en momentos diferentes, pero no están involucrados en la totalidad del proceso escritural. Este enfoque, que responde a un modelo de línea de producción, es fundamental para los procesos de publicación científica en la que participan no solo los autores sino también los pares evaluadores, los editores, los revisores de estilo y los diagramadores. Cuando se trata de la elaboración de un manuscrito, la escritura cooperativa ocurre en instancias en las que se puede distinguir claramente entre el (los) autor(es)

---

principal(es) y el (los) cooperador(es). Estos últimos, generalmente pares o maestros, aportan al proceso de construcción del texto en etapas específicas como la preescritura, la revisión, o la edición (McDonough & De Vleeschauwer, 2019). Dadas las condiciones antes descritas, en la escritura cooperativa se hablaría de una coautoría parcial.

En contraste, la escritura colaborativa (McDonough et al., 2016; Storch, 2013) supone la intervención de los participantes en todas (o en la mayor parte de) las etapas de construcción del texto; además, puesto que la contribución de los miembros del equipo es proporcionalmente significativa en lo que se refiere tanto a la forma como al contenido, es posible hablar de coautoría plena. Desde este punto de vista, la escritura colaborativa entre maestros y estudiantes implica que el primero se involucra en la escritura con una intención marcadamente formativa: no se limita a revisar, corregir o comentar el manuscrito para los estudiantes, sino que escribe, corrige y edita con ellos de modo tal que puedan reconocer y apropiarse estrategias para su adecuada elaboración y publicación.

### ***Formación de maestros investigadores y semilleros de investigación***

La noción del maestro investigador (Stenhouse, 1985) ha estado presente en el ámbito educativo por más de tres décadas. Desde que fue propuesta, varios autores (Borg, 2006, 2013; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Cross & Steadman, 1996; Freeman, 1998; McKay, 2009; Shagoury & Power, 2012) han abogado por una investigación educativa hecha por y para los docentes. La investigación docente (Mendoza Valladares & Roux, 2016) reporta beneficios tanto para los maestros como para sus comunidades. Por una parte, el maestro que investiga consigue reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas para cualificarlas, ejercer un agenciamiento político orientado a transformar las realidades escolares y sociales de las comunidades en las que desempeña su labor y fortalecer su identidad docente a partir de su desarrollo profesional continuo (Edwards & Burns,

---

2016; Viáfara & Largo, 2018). Por la otra, la investigación le permite al magisterio, en tanto colectivo profesional, reconocer e incentivar las prácticas pedagógicas más efectivas, dar validez y estatus científico a sus formas particulares de conocimiento y consolidar comunidades de práctica (Matthews et al., 2017) y aprendizaje (Coll, 2004; Sierra Piedrahíta, 2018). Pero los maestros no se hacen investigadores por sí mismos; desde las etapas iniciales de su formación en el pregrado es necesario educarlos tanto en la labor de investigar como en la cultura de la investigación.

Para dar respuesta a este requerimiento, las universidades colombianas recurren a dos rutas de formación (Abad & Pineda, 2018). Por un lado, la ruta regular hace referencia a la formación en investigación prevista en los planes de estudio. Esta ruta generalmente comprende los cursos de investigación y las asesorías para la realización de las tesis o trabajos de grado de cada programa. Por otro lado, la ruta alternativa incluye las demás estrategias complementarias de formación, que por lo general son de carácter voluntario. Estas incluyen la participación de los estudiantes en actividades investigativas en calidad de auxiliares, monitores o jóvenes investigadores, así como su vinculación a los semilleros de investigación (Quintero-Corzo et al., 2008; Mesa Villa et al., 2020; Saavedra-Cantor et al., 2015).

Algunos académicos (Gallardo Cerón, 2014; González, 2008; Quintero-Corzo et al., 2008; Saavedra-Cantor et al., 2015) reconocen en los semilleros de investigación un modelo alternativo de formación en la cultura de la investigación. Estos constituyen grupos primarios de carácter colaborativo que, al propender por la consolidación de una cultura de la investigación a partir de la participación activa del estudiantado en la producción del conocimiento, promueven nuevas maneras de formación ciudadana (Abad et al., 2018).

Los semilleros de investigación están conformados por grupos de estudiantes y graduados, quienes se congregan bajo la tutela de un docente coordinador para adelantar ejercicios de

---

investigación formativa desde un enfoque colaborativo en una disciplina o saber específico (Machado-Alba & Machado-Duque, 2014). Por lo general cuentan con el aval de una institución educativa para emprender procesos de formación en investigación; y dada su perdurabilidad, a menudo llegan a constituirse en comunidades de aprendizaje (Sierra Piedrahita, 2018), práctica (Wenger, 2000) e indagación (Paavola & Hakkarainen, 2018).

A diferencia de los cursos regulares en escritura académica, los semilleros de investigación no están concebidos para instruir a los estudiantes en los aspectos lingüísticos y pragmático discursivos de los textos académicos. Tampoco están concebidos como instancias para la evaluación formal de la escritura con miras a la certificación, que como se planteó antes suponen que el estudiante escriba para el maestro.

Los semilleros se instauran como escenarios de participación voluntaria que favorecen el desarrollo de competencias personales, disciplinares e investigativas a partir de la puesta en marcha de ejercicios de investigación formativa en los que la relación pedagógica se horizontaliza en la medida en que maestro y estudiantes se embarcan de manera conjunta en la resolución de preguntas para las cuales no hay respuestas preestablecidas (Abad et al., 2023). Esto da lugar a que, de cara a las instancias de divulgación de sus investigaciones, puedan llevar a cabo prácticas de escritura colaborativa orientada a la publicación. No obstante, con respecto a la formación en la cultura escrita que la universidad debe proporcionar, los semilleros de investigación no sustituyen los cursos de escritura, sino que los complementan y enriquecen.

### ***Maestros formadores en investigación y desarrollo de literacidades***

Educar en la cultura de la investigación requiere de maestros formadores capacitados tanto en la pedagogía como en la investigación propia de su disciplina. Además de ser expertos en sus respectivos objetos de estudio, estos formadores deben contar con el conocimiento teórico y

---

experiencial que les permita promover en sus estudiantes el desarrollo de competencias y actitudes esenciales para la investigación (Abad & Pineda, 2018; Gallardo Cerón, 2014).

Puesto que el desarrollo de competencias para la investigación pasa por la apropiación de literacidades académicas, hay que enseñar a escribir a los estudiantes desde los primeros niveles de formación, “entendiendo la escritura como un proceso ... que requiere del acompañamiento del docente” (Ortiz Casallas, 2011, p. 23). Es necesario entonces que los formadores, además de competencias disciplinares e investigativas, cuenten con suficiente experticia tanto en la publicación científica como en la formación en escritura académica.

Los coordinadores de semilleros a menudo llegan a constituirse en mentores en investigación (Abad & Pineda, 2018; Borg, 2006; Mora, 2018), una figura crucial en la apropiación de las literacidades académicas para la investigación y la ciencia (Abad & Uribe Zapata, 2023). A diferencia de otros maestros, el mentor acompaña al maestro en formación de manera sostenida, haciendo uso de estrategias didáctico pedagógicas para que el estudiante incorpore nuevas maneras de ser, de hacer y de conocer en relación con el perfil profesional para el cual desea formarse.

En la formación de maestros, los mentores desempeñan cuatro roles: “aculturadores” que facilitan el ingreso del estudiante a una cultura profesional específica; guías que apoyan al estudiante a lo largo de los múltiples altibajos emocionales que supone la formación; patrocinadores que disponen de las condiciones pedagógicas a su alcance para promover el reconocimiento del estudiante en el escenario profesional; y modelos a seguir con quienes el estudiante se identifica y en quienes puede reconocer maneras concretas de hacerse maestro investigador (Abad & Pineda, 2018; Malderez, 2009; Malderez & Bodoczky, 1999).

Haciendo referencia a su labor como mentor en investigación en el contexto de los semilleros, Mora (2018) advierte que ha procurado generar “dinámicas horizontales de trabajo con

---

sus estudiantes, a través de las cuales busca que estos se vean a sí mismos no como asistentes de investigación sino como verdaderos coinvestigadores” (p.14). Abad y Pineda (2018), por su parte, concluyen que la mentoría en investigación, más que una función designada por una entidad educativa hace referencia a una relación pedagógica profunda que se establece de común acuerdo entre el maestro formador y el estudiante, por lo que requiere de condiciones precisas como las que ofrecen los semilleros.

### ***Estrategias pedagógicas y didácticas***

Las estrategias pedagógicas corresponden a las acciones que de manera intencional los maestros planifican, implementan y evalúan en el ejercicio de su labor docente, con el fin de facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Estas reproducen las normas, principios y saberes que se consideran apropiados en consonancia con el modelo de ser humano que se quiere formar en una sociedad. En la medida en que reflejan los fines últimos que se persiguen con la educación, las estrategias pedagógicas determinan los recorridos curriculares previstos para que se alcance la formación dentro de contextos educativos específicos. Se desarrollan además en concordancia con la filosofía del conocimiento que sustentan tanto las instituciones escolares como los maestros, pues recogen sus concepciones y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Por lo anterior, representan la elección y puesta en marcha de los principios pedagógicos, los modelos curriculares y los sistemas evaluativos que unos y otros favorecen.

Dentro de las disciplinas y campos de formación profesional, “Las estrategias pedagógicas son las acciones realizadas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes” (Gamboa Mora et al., 2013, p. 103). Para Bravo (2008), estas estrategias están orientadas a componer “los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de interacción del proceso enseñanza y aprendizaje” (p. 52). A través de ellas se ejecutan acciones

---

docentes, se abordan problemas de conocimiento y se realizan tareas que buscan promover en los estudiantes la apropiación de conceptos, valores, competencias, prácticas y procedimientos propios de cada campo de formación.

Las estrategias didácticas, que se desprenden de las estrategias pedagógicas, “son el resultado de la concepción de aprendizaje en el aula o ambiente diseñado con esta finalidad y de la concepción que se tiene sobre el conocimiento y la manera en que puede replicarse” (Gamboa Mora et al., 2013, p. 103). Por lo general, estas reflejan posturas pedagógicas transmisionistas o constructivistas acerca del conocimiento y el aprendizaje, según los contextos educativos, institucionales y áulicos en los que se utilizan. No obstante, el mundo de hoy requiere de una formación desde y para la autonomía (Gamboa Mora et al., 2013). Por ende, aunque en un primer momento el maestro organice y dirija el proceso de apropiación del conocimiento, luego debe brindarle al estudiante información esencial sobre una práctica disciplinar y orientarlo para que pueda ejecutarla por sí mismo.

En el marco de este proyecto, las estrategias pedagógicas y didácticas están orientadas a disponer de las condiciones necesarias para el aprendizaje y la apropiación de la escritura colaborativa como práctica letrada. Esto supone que el maestro:

- (a) asuma roles y designe funciones para cada uno de los participantes;
- (b) planifique el aprendizaje en función de las temporalidades de la tarea;
- (b) seleccione (o diseñe) y haga uso de recursos y mediaciones adecuados; y
- (c) emplee sub estrategias que faciliten la coescritura orientada a la publicación.

### **A manera de resumen**

En este capítulo se sientan los fundamentos teóricos y conceptuales del proyecto. Se parte de una contextualización general de los modelos de formación en escritura académica, para luego

---

focalizar la mirada en el fenómeno de la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación. Para ello se retoman elementos de los enfoques socio-cognitivo y sociocultural crítico que, al nutrirse de corrientes como la teoría de la actividad, las teorías socio constructivistas y las teorías críticas, ofrecen una visión ampliada de la escritura como una práctica social que tiene profundas implicaciones ideológicas y que, para culminar en la publicación, requiere de múltiples sujetos que intervienen el texto desde distintos niveles de funcionalidad dentro del engranaje editorial.

Dadas sus complejidades, formar en literacidades académicas requiere de maestros formadores debidamente capacitados que estén dispuestos a asumir el rol de mentores en investigación (Abad & Pineda, 2018). Por su naturaleza colaborativa orientada a la investigación formativa de orden disciplinar, los semilleros de investigación constituyen comunidades de aprendizaje, práctica e indagación que favorecen relaciones de mentoría investigativa. En consecuencia, son escenarios fecundos para el ejercicio de la escritura colaborativa entre el maestro formador y los maestros en formación. Sin embargo, con respecto a la formación en literacidades, los semilleros no están llamados a suplir sino a complementar la función de los cursos en escritura académica.

Por otro lado, indagar acerca de la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación en los semilleros de investigación implica diferenciarla de la escritura cooperativa entre pares. Es necesario más bien localizarla en el marco de la docencia universitaria orientada a la formación del estudiantado en competencias para la investigación y la ciencia, y reconocerla como una estrategia pedagógica y didáctica que a partir de unas intencionalidades formativas contempla unas temporalidades, unas mediaciones, unos roles y unas funciones para cada uno de los participantes.

En síntesis, la escritura colaborativa entre maestros y estudiantes se nutre de la acción individual, pero está regulada por parámetros de trabajo conjunto en el marco de la institucionalidad universitaria. Además, se orienta hacia la validación del texto por parte de comunidades científicas a partir de los procesos de publicación que ellas han establecido. Desde una perspectiva crítica, requiere que el formador aborde la construcción del texto desde tres dimensiones distintas: como estructura lingüística, como discurso disciplinar y como dispositivo ideológico que está política, histórica y culturalmente situado.

Estas ideas son cruciales no solo para comprender el rol epistémico de la escritura académica, sino para abordar su enseñanza desde un modelo que involucre el trabajo conjunto de docentes y estudiantes, pues ellos solo pueden escribir colaborativamente desde esferas de actividad distintas pero complementarias que se dan en virtud de los roles que les son asignados en contextos académicos.

### Capítulo 3. Estado del Arte<sup>1</sup>

Dadas las condiciones expuestas en el planteamiento del problema, el presente capítulo contempla tres objetivos. Primero, analizar estudios sobre prácticas de coescritura que se recogen bajo el término de la escritura colaborativa, en el contexto de la educación superior. El análisis se centra en reconocer los roles y relaciones de los participantes, los procesos interaccionales en que se implican para producir los textos y los aportes de su ejercicio coescritural al mejoramiento de la escritura académica. Segundo, dilucidar tendencias y vacíos conceptuales y metodológicos respecto a la escritura colaborativa. Tercero, contrastar el uso de las distintas prácticas de coescritura que recoge este término en la formación de maestros con aquellas que se emplean en otras áreas de estudio. En último término, se busca fortalecer los argumentos que justifican el desarrollo del proyecto y que le dan un alcance doctoral.

Este capítulo, que se nutre de la base teórico-conceptual trazada en el capítulo anterior, está estructurado en tres partes. En la primera parte se describen los criterios, recursos, procedimientos

---

<sup>1</sup> La revisión sistemática de antecedentes fue publicada por el autor de la tesis, José Vicente Abad, en coautoría con la estudiante auxiliar María Fernanda Arango Salazar en la revista *Forma y Función*, para dar cumplimiento al requisito de publicación de por lo menos un artículo arbitrado derivado del proyecto doctoral.

La participación de los y las estudiantes en el proyecto contó con la aprobación del doctorado y se hizo con el acompañamiento del director de la tesis. Cabe señalar que en el consentimiento informado (diseñado con los participantes) se estableció que los semilleristas que se involucraran en la escritura de textos académicos que fueran publicados, recibirían reconocimiento de su participación, incluso como coautores. Sin embargo, también se aclaró que los datos recogidos durante la investigación (incluyendo los del estado del arte) hacen parte de la tesis doctoral, que realizó el investigador principal y quien es su único autor.

En línea con los lineamientos actuales de la publicación, me permito hacer una declaración pública de créditos de participación en la elaboración del artículo: Yo, como autor principal, elaboré el 95 % del rastreo de los antecedentes y de escritura del texto. En 2021, durante la etapa de ampliación, la estudiante hizo el 5 % del trabajo, que consistió en el rastreo e incorporación de 7 referentes más y en la subsecuente actualización de los gráficos.

Por último, si bien el artículo aborda la revisión de los mismos antecedentes incluidos en el capítulo, se trata de textos distintos. Durante el periodo de candidatura se hicieron ajustes con base en las recomendaciones del director de la tesis y de los evaluadores. Estas condujeron a la reelaboración del 98% del presente capítulo.

y periodos en los que se construyó esta revisión, que se fundamentó en la metodología del análisis documental.

La segunda parte corresponde a los resultados, que se desprenden de dos tipos de análisis. A partir del análisis metodológico se clasifican los estudios seleccionados según las áreas de estudio, las modalidades de enseñanza, los enfoques metodológicos y las poblaciones participantes. Para el análisis temático se emplean tres categorías de aplicación de la escritura colaborativa, lo que permite identificar tendencias, brechas y discrepancias respecto a la manera en que esta se ha empleado e investigado.

En la discusión, que corresponde a la tercera parte, se evalúa la investigación sobre escritura colaborativa en la educación superior, para poner de relieve los avances, los vacíos, los riesgos y las oportunidades que ofrece este campo dentro de los estudios en literacidades académicas.

### **Metodología para la elaboración del estado del arte**

Para elaborar el capítulo de estado del arte se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura (Rodríguez et al., 2015) sobre la escritura colaborativa en educación superior. Para ser incluidos en el análisis, los artículos de investigación debían cumplir con los siguientes criterios: (1) declarar la escritura colaborativa como objeto explícito de investigación y (2) haberse realizado con población universitaria, en instituciones de educación superior.

Para el *arqueo documental* se emplearon las siguientes bases de datos: Dialnet, ERIC-OJS, Redalyc, Routledge, SAGE Journals, Scielo, Science Direct (Scopus), Springer y Taylor and Francis. Se eligieron artículos y capítulos de investigación publicados a partir de 2005, fecha en que salió el texto de Naomi Storch, *Escritura colaborativa: Producto, proceso y reflexión de los estudiantes*, que marcó un hito en el campo.

Con respecto a la delimitación geográfica, se incluyeron investigaciones realizadas en Hispanoamérica, Europa, Asia y Norteamérica. El proceso de revisión sistemática de la literatura reportado en este capítulo se realizó en cuatro etapas: inició entre marzo y diciembre de 2019; se amplió entre julio y septiembre de 2021; se afinó entre mayo y julio de 2023; y se completó entre marzo y septiembre de 2024, para la entrega final de la tesis. En relación con la estrategia de búsqueda, se conjugaron las palabras clave contenidas en la **Tabla 3** en combinaciones aleatorias, mediante el uso de operadores booleanos.

**Tabla 3.**  
*Guía para el rastreo sobre escritura colaborativa en educación superior*

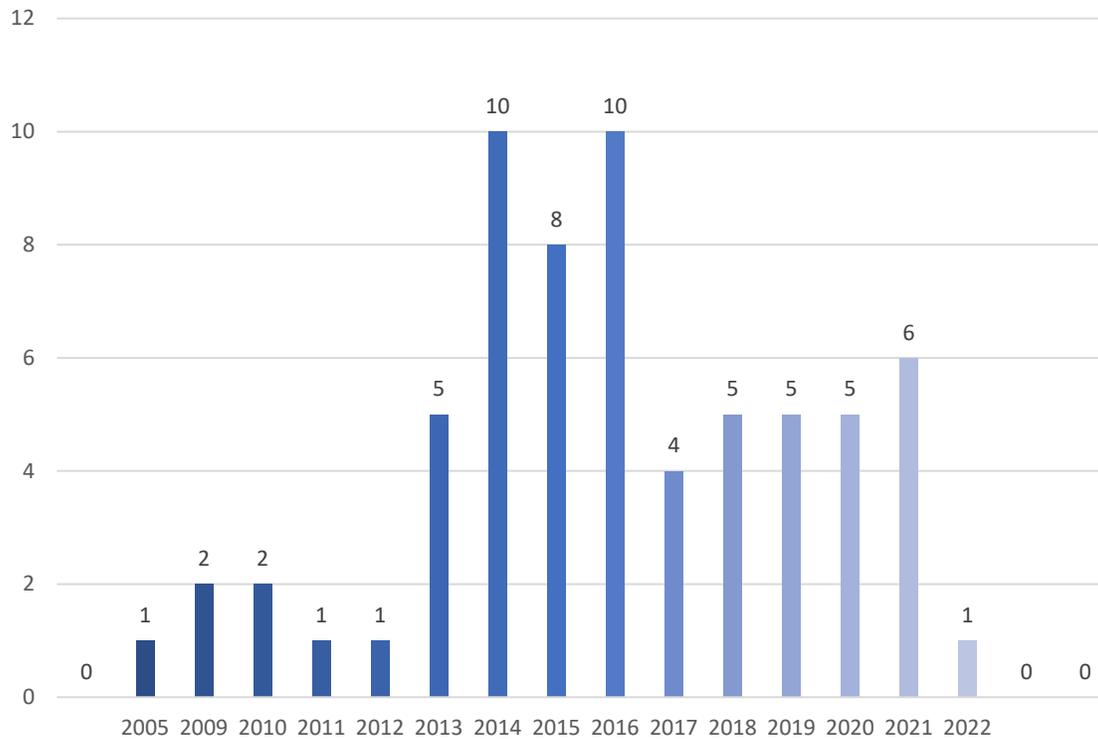
Palabras Clave	Keywords
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Literacidades Académicas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>● Métodos de Alfabetización*</li> <li>● Alfabetización Académica</li> </ul> </li> <li>● Escritura                             <ul style="list-style-type: none"> <li>● Escritura Académica</li> <li>● Escritura Técnica*</li> </ul> </li> <li>● Formación en Escritura Académica                             <ul style="list-style-type: none"> <li>● Formación en Investigación</li> </ul> </li> <li>● Escritura Colaborativa                             <ul style="list-style-type: none"> <li>● Escritura Cooperativa</li> <li>● Coescritura</li> <li>● Coautoría</li> </ul> </li> <li>● Formación de Maestros                             <ul style="list-style-type: none"> <li>● Maestros formadores</li> <li>● Maestros en formación - Maestros estudiantes</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Academic Literacies                             <ul style="list-style-type: none"> <li>● Literacy Methods*</li> </ul> </li> <li>● Writing                             <ul style="list-style-type: none"> <li>● Academic Writing</li> <li>● Technical Writing</li> </ul> </li> <li>● Writing Pedagogy                             <ul style="list-style-type: none"> <li>● Research Training</li> </ul> </li> <li>● Collaborative Writing                             <ul style="list-style-type: none"> <li>● Cooperative Writing</li> <li>● Co-writing</li> <li>● Co-authorship</li> </ul> </li> <li>● Teacher Educators                             <ul style="list-style-type: none"> <li>● Preservice Teachers</li> <li>● Student Teachers</li> </ul> </li> </ul>

Nota: \* *descriptores obtenidos del Tesoro de la Unesco*

Se revisaron 68 fuentes bibliográficas, de las cuales solo se seleccionaron 66, que cumplían a cabalidad con los criterios establecidos. Estas fueron registradas, documentadas, codificadas y categorizadas en una matriz en Excel. De las 66 investigaciones analizadas, 60 fueron reportadas

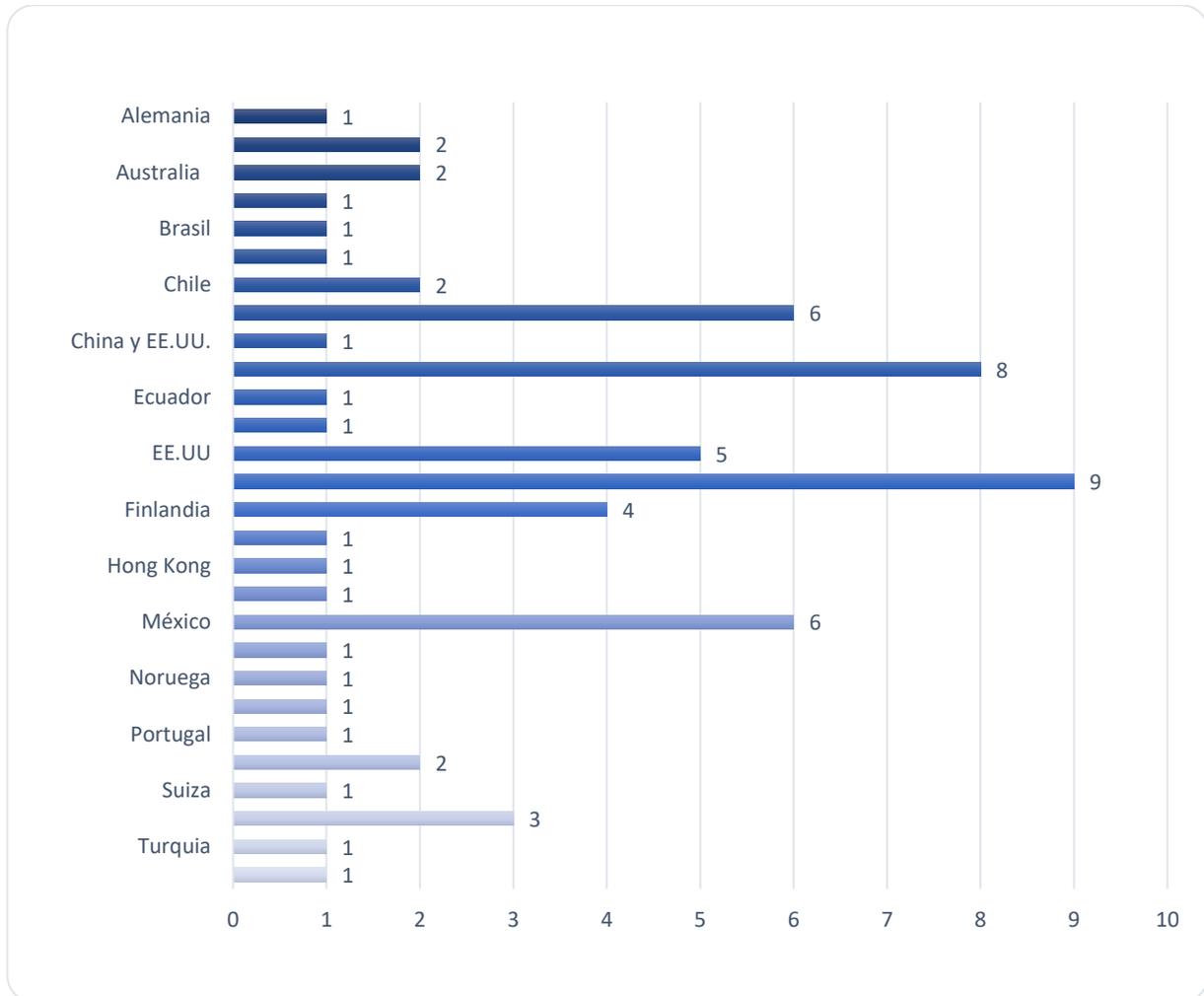
en artículos y 6 en capítulos de libro. Además, 22 fueron escritas en español, 43 en inglés y una en portugués. La **Figura 2** establece la cantidad de fuentes bibliográficas por año. La **Figura 3** señala la cantidad de fuentes por país.

**Figura 2.**  
*Distribución de fuentes por año*



**Figura 3.**

*Distribución de fuentes por país*



**Resultados**

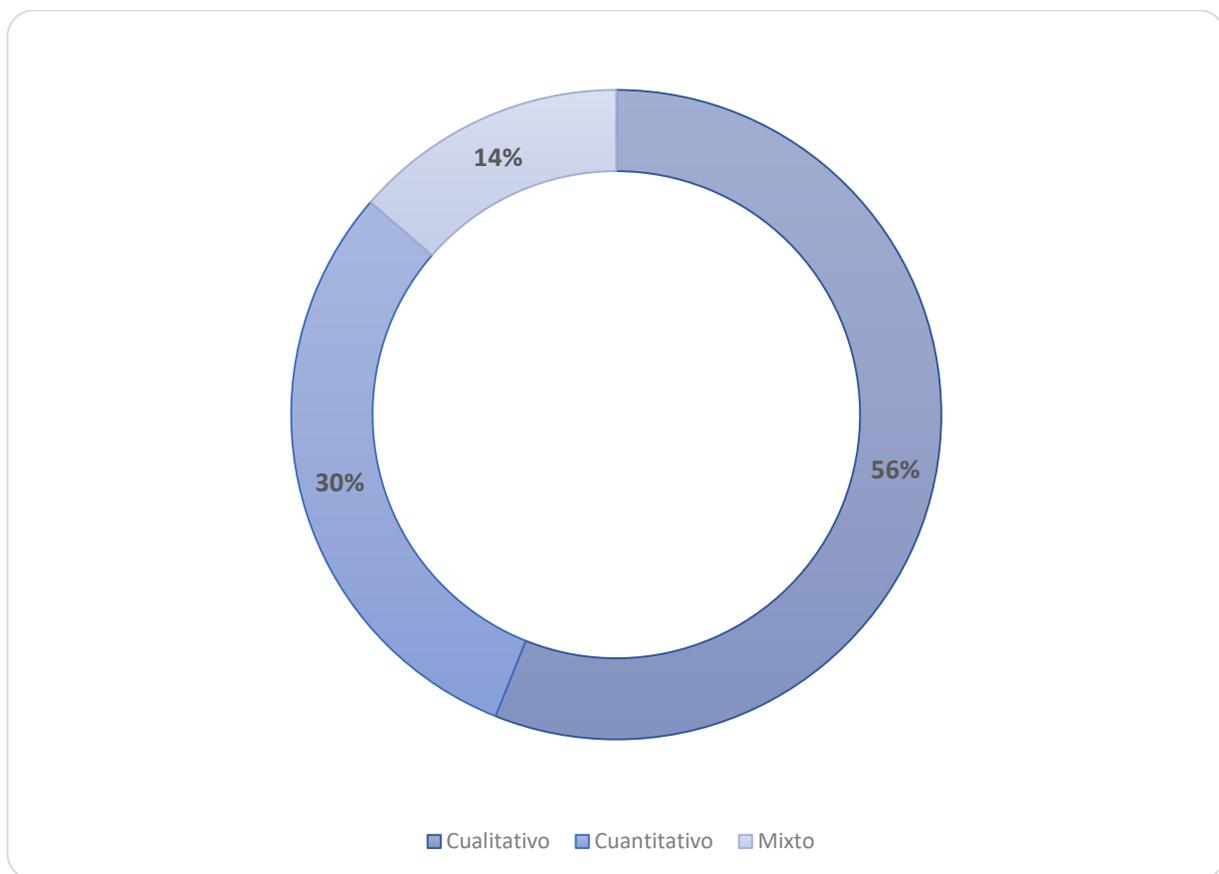
***Áreas de estudio, modalidades de enseñanza, enfoques metodológicos y poblaciones***

De los estudios seleccionados, 18 fueron en el área de segundas lenguas, 20 en el área de la formación docente y 28 en otras áreas. De estos últimos, algunos se hicieron con estudiantes de varias facultades (Rodríguez et al., 2013) y otros en campos específicos como la psicología (Corcelles et al., 2013; Hernández Rojas et al., 2014) o el mercadeo (Barton & McCulloch, 2018).

Con respecto a las modalidades de enseñanza, 38 estudios se realizaron en programas presenciales (58%), 8 de ellos en modalidad virtual o a distancia (12%) y 20 en modalidad dual o “blended” (30%). Respecto a los enfoques de investigación, hay 37 estudios cualitativos, 20 estudios cuantitativos y 9 estudios que emplearon métodos mixtos. La **Figura 4** señala la distribución porcentual según el enfoque empleado.

**Figura 4.**

*Enfoques metodológicos*

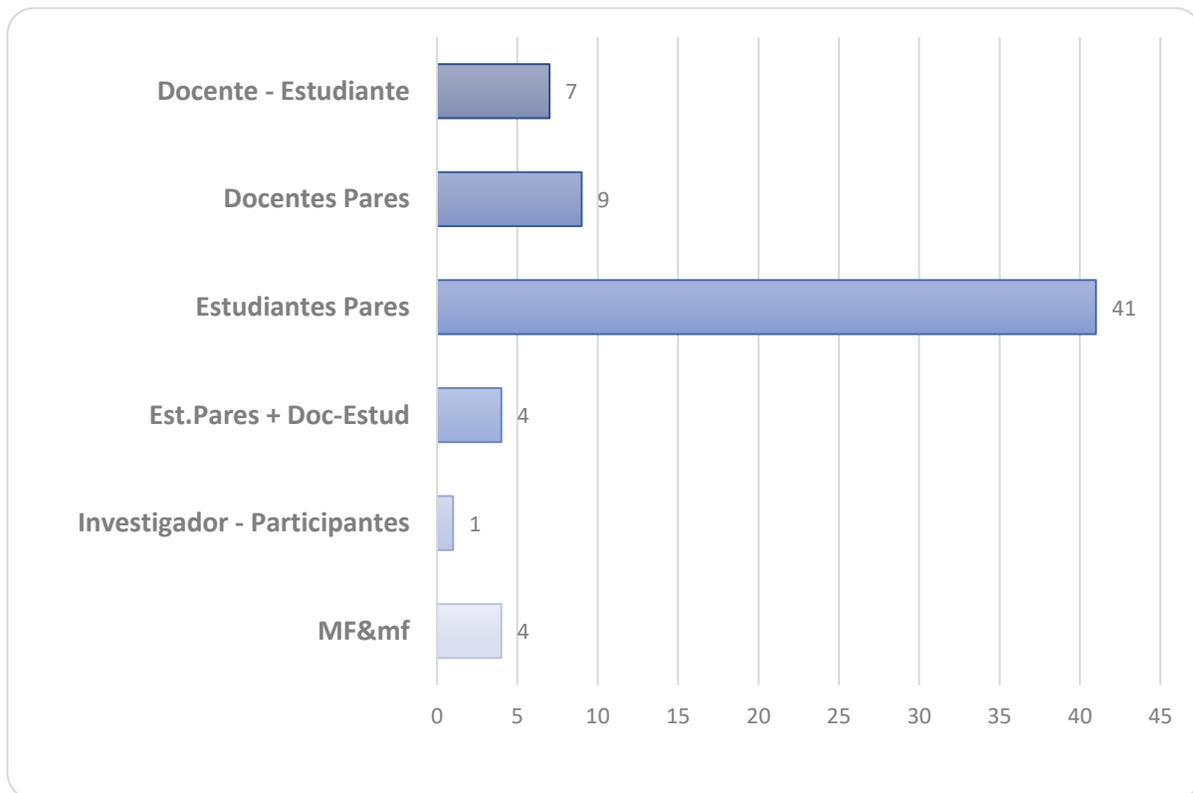


Para el análisis metodológico los estudios sobre la escritura colaborativa se clasificaron de acuerdo con la interacción entre las poblaciones estudiadas, de la siguiente manera: efecto del docente en la escritura de los estudiantes; escritura entre docentes pares; escritura entre estudiantes pares; impacto de los docentes y de los pares en la escritura y escritura entre maestros formadores

y en formación (MF y MeF). Se halló solo un estudio acerca de la escritura entre una docente investigadora y un grupo de docentes (Martínez, 2014), y una revisión de la literatura en escritura académica (Ortiz Casallas, 2011). La **Figura 5** indica el tipo de población en la que se enfocaron los estudios analizados.

**Figura 5.**

*Tipos de poblaciones*



***Tendencias y vacíos epistemológicos, conceptuales y metodológicos***

La revisión sistemática de los antecedentes de investigación permitió identificar tres tendencias en el estudio de la escritura colaborativa: escritura entre estudiantes pares, de la cual se desprende un número significativo de estudios en torno al uso de recursos digitales; escritura colaborativa para la formación de maestros; y coescritura entre maestros y estudiantes en el marco de la formación doctoral.

**Escritura colaborativa entre estudiantes.** Varios estudios ubicados dentro de esta categoría analizaron el impacto de la escritura colaborativa en el aprendizaje de las segundas lenguas (Ansarimoghaddam et al. 2017; Bikowski & Vithanage, 2016; Chang, 2016; Elabdali, 2021; Elola & Oskoz, 2010; Feng Teng & Huang, 2021; Kessler, 2009; Murray & Thow, 2014; Ubilla-Rosales et al., 2020; Wenting & Hapgood, 2021; Zhang, 2019). Con respecto a la escritura individual, la escritura entre pares produjo textos más breves, pero de mejor calidad en relación con la realización de la tarea, la corrección gramatical y la complejidad conceptual (McDonough et al., 2016, 2018; McDonough & García Fuentes, 2015; Storch, 2005, 2013; Storch & Aldosari, 2013).

Al inducir a los estudiantes a comunicarse para aportar ideas, darse realimentación y llegar a consensos, la escritura colaborativa ayuda a los estudiantes a mejorar su redacción (Fernández Dobao, 2014; Gao & Min, 2021; Martín del Campo & Martínez Lorca, 2014; McDonough et al., 2016; McDonough & García Fuentes, 2015; Storch, 2005, 2013) y a comprender mejor el proceso de planificación, redacción y revisión de los textos (Martín del Campo & Martínez Lorca, 2014). Además, la escritura colaborativa genera un proceso transformador para el equipo (Gardner, 2018), que a su vez facilita la transferencia de las habilidades escriturales adquiridas en ambientes colaborativos a la realización de tareas individuales (Granado-Peinado et al., 2019).

Buena parte de la investigación acerca de la escritura colaborativa entre estudiantes se ha centrado en la revisión entre pares. Aunque en estos ejercicios los estudiantes suelen enfocarse más en aspectos gramaticales que pragmáticos, usualmente realizan más de la mitad de los cambios sugeridos por sus compañeros (Martín del Campo & Martínez Lorca, 2014). Además de ayudar a mejorar la calidad de los textos presentados, la revisión entre pares promueve un mayor conocimiento sobre los componentes que se requieren para escribirlos (Corcelles et al., 2013;

---

Mawlawi Diab, 2010). De acuerdo con Boldrini y Cattaneo (2014), al promover el pensamiento reflexivo, la revisión entre pares facilita el desarrollo de competencias profesionales, el aprendizaje profundo y la articulación efectiva entre teoría y práctica.

Aunque muchas de las investigaciones sobre escritura colaborativa entre estudiantes se han dado en modalidad presencial, se observa un interés creciente por explorarlas en modalidad virtual o híbrida. En estos últimos casos, el elemento mediacional juega un papel preponderante en la práctica colaborativa. De ahí que muchos estudios se hayan interesado en explorar el uso de recursos digitales, en particular de las WIKI (Bañales Faz et al., 2015; Flores Rivera & Meléndez Tamayo, 2017; González López Ledesma & Álvarez, 2014; Hernández Ramos et al., 2014; Liu et al., 2016; Márquez Hermosillo & Benítez Zavala, 2016) y de los procesadores de texto en línea (Abrams, 2019; Niño-Carrasco & Castellanos-Ramírez, 2020).

Al concluir este apartado, es relevante destacar algunas lagunas en la investigación sobre escritura colaborativa entre estudiantes. Aunque la revisión entre pares corresponde a una forma de escritura cooperativa, diversos autores la han referido como escritura colaborativa. La falta de una distinción conceptual clara entre ambos términos ha llevado a que las investigaciones pasen por alto las implicaciones que los diferentes grados de participación de los autores en la elaboración de los textos pueden tener en las prácticas de coescritura, y, en consecuencia, en su contribución a la apropiación de las literacidades académicas.

Además, la mayoría de los estudios sobre escritura colaborativa tienden a abordar esta práctica de manera fragmentada; es decir, se enfocan en analizar el impacto de la colaboración en fases específicas de la creación del texto, como la planificación o la revisión. Sin embargo, pocos estudios han examinado la escritura colaborativa a lo largo del proceso completo de creación, y raras veces han explorado las dinámicas de poder que este entraña (Chen & Lee, 2022).

**Escritura colaborativa y desarrollo profesional docente.** Buena parte de los estudios que entraron en esta categoría se enfocaron en analizar el uso de los recursos tecnológicos (Avello Martínez & Marín, 2016; Erdogan, 2017; Figueroa & Aillon, 2015; Hadjerrouit, 2014, 2016; Latham & Carr, 2015; Nornberg & da Silva, 2014; Reyes-Angona & Fernández-Cárdenas, 2015; Vinagre Laranjeira, 2016a, 2016b). Solo Nairn et al. (2015) indagaron por las relaciones de poder y su evolución durante el proceso de coescritura.

Martínez (2014) reportó su propia experiencia de escritura como investigadora junto a un grupo de docentes. Para ella, la escritura colaborativa conlleva un proceso complejo en el que cada participante aporta desde su especificidad. Dado que el acto de escribir requiere de habilidades específicas respecto al uso de convenciones discursivas, la coescritura con los participantes se da desde roles asimétricos que llevan al investigador o investigadora a asumir un rol de liderazgo en la redacción. De ahí la necesidad de validar el texto final con la comunidad, de modo tal que sus voces sean justamente representadas.

Se encontraron pocos estudios que exploren la coescritura entre docentes pares. Matthews et al. (2017) relatan su experiencia liderando un grupo transnacional de docentes que encontraron en la escritura el mecanismo ideal para consolidarse como una comunidad de práctica. Por otro lado, Wai-Ming et al. (2013) advierten que, pese a las tensiones propias de la colaboración, el colegaje fue fundamental no solo para intercambiar información sino para apoyarse emocionalmente durante la composición y publicación del texto, lo que sugiere que la escritura colaborativa bien orientada favorece tanto la consecución de metas académicas como el fortalecimiento de vínculos afectivos entre pares.

La literatura sobre escritura colaborativa en contextos de mentoría académica es limitada (Griffin & Beatty, 2012). Algunos investigadores (García, 2010; Machado-Alba & Machado-

---

Duque, 2014) reconocen en los semilleros de investigación entornos propicios para desarrollar competencias escriturales. Sin embargo, los estudios analizados en la materia (García, 2010; González, 2008; Quintero-Corzo et al., 2008; Mesa Villa et al., 2020; Saavedra-Cantor et al., 2015) no han explorado en profundidad la escritura colaborativa entre mentores y aprendices. Esto sugiere una brecha en la investigación sobre la formación de investigadores, especialmente en lo que respecta al desarrollo de literacidades a través de la escritura conjunta entre maestros y estudiantes.

**Coautoría entre maestros y estudiantes en la formación doctoral.** Un conjunto de investigaciones lideradas por la Universidad de Helsinki (Hakkarainen et al., 2013, 2014, 2016) ha profundizado en las dinámicas de formación y producción de conocimiento en programas doctorales europeos. En particular, su estudio de 2016 contrasta dos modelos de formación doctoral: el individual, centrado en la elaboración de tesis monográficas, y el colectivo, basado en la producción colaborativa de artículos científicos entre maestros y estudiantes. La Tabla 4 resume los principios distintivos de cada modelo.

Si bien la publicación de artículos no es exclusiva de ningún modelo de formación doctoral, en el modelo individual esta tarea depende en gran medida de la iniciativa personal de los doctorandos. En contraste, la escritura de artículos entre asesores y estudiantes es un elemento constitutivo del modelo colectivo, pues está orientada a promover el desarrollo profesional de los nuevos investigadores y a poner el conocimiento de punta al alcance de la sociedad (Hakkarainen et al. 2013; Hakkarainen et al., 2016).

Al compartir la autoría de los artículos, los docentes no solo reconocen las contribuciones de sus estudiantes, sino que también invierten tiempo en guiarlos en el proceso de escritura y publicación. A medida que los doctorandos avanzan en su formación, se enfrentan a retos cada vez más complejos, pero siempre respaldados por su grupo de investigación y director de tesis, quienes

les brindan apoyo en aspectos como la selección de revistas, la revisión de manuscritos y la gestión de las evaluaciones (Hakkarainen et al. 2013; Hakkarainen et al., 2016).

**Tabla 4.**

*Características de los modelos individual y colectivo de formación doctoral*

<b>Criterio</b>	<b>Modelo Individual (IM)</b>	<b>Modelo Colectivo (CM)</b>
Objetos de investigación	Problemas y proyectos individuales de investigación estructurados por los doctorandos	Problemas colectivos articulados a los proyectos de los investigadores experimentados
Artefactos epistémicos	Tesis monográficas escritas por los doctorandos bajo la revisión de los directores de tesis	Tesis modulares constituidas por artículos científicos escritos en coautoría entre los asesores y los doctorandos
Naturaleza de la asesoría	Asesoría personalizada entre el director de tesis y el doctorando	Asesoría distribuida mediante prácticas colectivas que involucran el apoyo de investigadores junior y senior

*Nota: Tabla tomada y traducida de Hakkarainen et al. (2016, p. 64).*

A pesar de sus beneficios, la coautoría entre docentes y estudiantes presenta ciertos riesgos. Para comenzar, esta no siempre implica una colaboración genuina; en ocasiones, puede enmascarar relaciones de poder desiguales que vulneran los derechos de autor o explotan el trabajo de los estudiantes. Incluso en colaboraciones auténticas, pueden surgir conflictos debido a incumplimientos, incompatibilidad de estilos o abandono de uno de los coautores. Por último, es fundamental garantizar que la escritura colaborativa no genere dependencia académica en los estudiantes (Hakkarainen et al., 2016). En el apartado siguiente redondeamos las lecciones derivadas de este análisis.

---

### **A manera de resumen**

Aunque existe un cuerpo importante de investigaciones sobre la escritura colaborativa como estrategia para el desarrollo de la escritura académica, estas se han enfocado de manera casi exclusiva en la interacción entre estudiantes pares. Además, el término escritura colaborativa se emplea con frecuencia para integrar las distintas prácticas de coescritura; solo unos cuantos autores (McDonough & De Vleeschauwer, 2019; McDonough et al., 2016; Storch, 2013) establecen una diferenciación clara entre escritura colaborativa y cooperativa tal como se ha planteado en este artículo.

Finalmente, la literatura en relación con la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación es relativamente escasa en inglés y prácticamente inexistente en español. Aunque aún poco explorado en Latinoamérica, en Europa se viene popularizando un modelo de formación colectiva en los doctorados que tiene como principio la coautoría de artículos entre maestros y estudiantes. No se encontraron, sin embargo, estudios que exploren esta actividad en el nivel de pregrado, ni menos aún en el contexto de los semilleros de investigación, los cuales parecen constituir escenarios propicios para esta actividad.

Además, la mayoría de los estudios encontrados conciben la escritura colaborativa como una práctica orientada al desarrollo lingüístico y, solo en algunos casos, a la apropiación de códigos discursivos dentro de las disciplinas. Por lo general, las investigaciones de corte cuantitativo restringen el estudio de la colaboración a etapas precisas del ejercicio escritural como la planificación o la revisión, pues se interesan en analizarla en relación con el desarrollo de otras variables como la complejidad discursiva, la fluidez verbal, la precisión lexical, la corrección gramatical o la organización textual (Abrams, 2019; Elola & Oskoz, 2010; McDonough & García Fuentes, 2015; McDonough, et al., 2016; McDonough & De Vleeschauwer, 2019; Pham, 2021).

---

Muy pocos estudios han abordado el fenómeno de la escritura colaborativa en educación superior desde un enfoque en los *Nuevos Estudios de Literacidades* que considere los eventos escriturales más allá de la producción del objeto texto. De hecho, no se encontraron estudios que exploren la dimensión política y cultural que emerge en las dinámicas de construcción colectiva de los textos en tensión con las fuerzas de poder dominantes en el mundo editorial. Así mismo, pocos estudios abordan la colaboración escritural a lo largo de todo el proceso de producción del texto (Matthews et al, 2017; Wai-Ming et al., 2013). También es insuficiente la investigación que examine, bien las tensiones de poder que emergen entre los coautores (Chen & Lee, 2022; Nairn et al., 2015), bien el potencial de la escritura colaborativa en la formación de nuevos maestros investigadores (Hakkarainen et al. 2013, 2016).

La revisión de la literatura demuestra que la escritura colaborativa reporta enormes beneficios para la formación y el avance de los investigadores, en particular en el campo de la educación; con todo, no está exenta de vacíos epistémicos ni de riesgos metodológicos que conllevan serias implicaciones pedagógicas y éticas. Pese a ser una práctica cada vez más recurrente, la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación tampoco se ha investigado a profundidad. Esta carencia es más pronunciada en el marco de escenarios como las tutorías posgraduales o los semilleros de investigación. Por lo anterior, es importante indagar acerca de las condiciones pedagógicas desde las cuales se da este fenómeno en escenarios como los semilleros, los grupos de escritura o las asesorías de tesis, así como esclarecer sus contribuciones a la apropiación de literacidades académicas desde un enfoque sociocultural crítico y a la reconfiguración de nuevas identidades de los maestros en relación con la investigación.

---

## Capítulo 4. Metodología

Este capítulo está organizado en cuatro partes. En la primera se sientan las bases paradigmáticas y epistemológicas del estudio y se fundamenta la decisión de orientarlo hacia la etnografía colaborativa con estudiantes, en línea con el enfoque en literacidades académicas críticas.

En la segunda parte se delimita el estudio. Para esto se describe el contexto socio-histórico e institucional del semillero en el que se centra el proyecto y se describen los criterios para la selección de los participantes y sus funciones en calidad de sujetos de estudio e investigadores. Además, se señalan los criterios éticos que se aplicaron en el estudio, en particular en virtud de la interacción con los participantes y el manejo de sus datos e identidad.

En la tercera parte se presenta el diseño metodológico en relación con los objetivos del estudio y se describe el proceso de recolección y análisis a partir de las tres principales estrategias empleadas: la observación, las entrevistas y la técnica interactiva multimodal. En la cuarta y última parte se describen las estrategias empleadas para garantizar la validez del estudio. Se culmina, como en los capítulos previos, con un resumen.

### **Primera parte: Fundamentación**

Para investigar la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación, se realizó un estudio cualitativo (Bell, 2010) desde el paradigma crítico social (Guba & Lincoln, 1994; Taylor & Medina, 2013). El estudio corresponde además a una investigación pedagógica (Herrera-González, 2010). Así mismo, para responder de manera articulada a la perspectiva de las literacidades académicas desde un enfoque sociocultural crítico se acogió el enfoque de la etnografía colaborativa (Green & Bloome, 2005). A continuación, se fundamentan estas opciones epistémicas, disciplinares y metodológicas.

### *Paradigma crítico social*

Para investigar la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación se llevó a cabo un estudio cualitativo (Bell, 2010) orientado a partir del **paradigma crítico social** (Freire, 1970/2005; Guba & Lincoln, 1994; Taylor & Medina, 2013). Quien investiga desde este paradigma no se asume como un observador objetivo y neutral de la realidad, como se pretende desde el paradigma empírico analítico, sino como un agente social con principios, valores y creencias que emergen en la dinámica de la investigación y que la orientan (Guba & Lincoln, 1994).

En este sentido, la investigación cualitativa en educación desde **una perspectiva sociocrítica** reconoce la dimensión política del maestro investigador y valida sus intencionalidades formativas; ambos aspectos están íntimamente ligados y atraviesan no solo la praxis pedagógica sino además la investigativa. En este proyecto, el aspecto político que irriga la práctica del maestro investigador se concibe en términos de lo que propone Ardoino:

Todo proyecto educativo, ya sea individual o colectivo, expresa necesariamente una postura ideológica... En efecto, implica ciertas elecciones, opciones, la traducción de una visión del mundo y, por ende, de un proyecto de sociedad. Es necesario comprender que el objetivo de un proyecto educativo no es imponer de modo alguno convicciones ideológicas, sino de manifestar explícitamente las opciones sobre las cuales se fundamenta. En este sentido, lo pedagógico es inseparable de lo político. (Ardoino, 1977, como se cita en Coüedel et al., 2004, p. 110)

Esta dimensión ideológica es inherente a la investigación sobre literacidades tanto dominantes como vernáculas desde una perspectiva crítica (Lea & Street, 2006; Street, 1984; Gee, 2015). Por ende, investigar las literacidades académicas en el ámbito universitario supone reconocerlas como prácticas social y culturalmente situadas, que comportan implicaciones éticas,

---

estéticas y políticas en el marco de dinámicas no siempre explícitas de poder (Moreno & Sito, 2019; Sito & Moreno, 2021; Trigos-Carrillo, 2019).

En el proyecto, el elemento político y su trasfondo ético está presente en dos áreas: en la escritura académica como tal y en la formación para ese tipo de escritura. Con respecto a la escritura académica, al escribir de manera colaborativa con los estudiantes se busca formarlos no solo para que refinen sus competencias lingüísticas y discursivas, las cuales se abordan de manera más estructurada y precisa en los cursos y talleres de escritura, sino sobre todo para que adviertan la dimensión ideológica que rodea el ejercicio de la publicación científica.

Acercar al autor novel a las dinámicas de poder que conlleva la validación y la exclusión de ciertas formas de conocimiento y, en consecuencia, de ciertas formas de escritura a partir del ejercicio didáctico de escribir y publicar junto al maestro formador es una manera de empoderar al nuevo maestro investigador de modo que desde sus propios esquemas de valor y comprensión pueda tomar decisiones informadas sobre lo que escribe, sobre la manera en que lo hace y sobre las estrategias, los recursos y los medios editoriales de los que se vale para dar a conocer sus textos.

Constitutivo de este ejercicio investigativo es también la intención de reflexionar, cuestionar y transformar las prácticas pedagógicas tradicionales de formación para la escritura académica en la universidad, que a menudo se basan en una concepción restringida del maestro formador como capacitador en la elaboración del texto y como interventor de la escritura del estudiante. Si bien estos roles pueden ser necesarios, en particular en el escenario de cursos tradicionales de escritura, en los semilleros se busca más bien posibilitar desde el ejercicio de la colaboración que los estudiantes reconozcan en el maestro a alguien que no solo referencia o produce textos académicos, sino que además publica y que por ende se enfrenta, como ellos y junto a ellos, a las vicisitudes propias de la escritura académica.

---

### ***Investigación pedagógica***

El estudio de la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación en los semilleros de investigación se sitúa dentro del campo de la pedagogía como disciplina académica que encuentra en la enseñanza su objeto central, en el maestro su sujeto privilegiado y en la escuela su escenario fundamental (Herrera-González, 2010). La propuesta parte de la premisa de que formar a los maestros no solo para investigar sino para dar a conocer sus investigaciones por vía de la escritura académica orientada a la publicación es un mecanismo de empoderamiento que les permite consolidar, resignificar y validar sus maneras personales y colectivas de construir conocimiento, en un escenario científico que por tradición se ha resistido a reconocer a los maestros como verdaderos investigadores y que por tanto aún hoy desconoce o minimiza el estatus de científicidad del conocimiento didáctico-pedagógico que les es propio.

Por otra parte, se busca examinar las maneras en que, a través de relaciones de mentoría dentro del marco de los semilleros de investigación mediadas por el ejercicio de la escritura colaborativa, es posible subvertir y reconfigurar los roles tradicionalmente asignados a maestros formadores y en formación en relación con el aprendizaje, la enseñanza y la construcción del conocimiento mediada por la escritura.

### ***Enfoque etnográfico***

Desde el punto de vista metodológico el proyecto responde a una perspectiva etnográfica, asociada al modelo de literacidades académicas críticas. Para Heath y Street (2008), la etnografía busca, desde su raíz antropológica, comprender y representar las formas de comprensión que experimentan quienes participan de una cultura particular y, por esta vía, develar los patrones de significación y conducta que están asociados a ella. En este marco, la cultura se entiende como el

---

conjunto de normas que son construidas como maneras de percibir, creer, evaluar y actuar dentro de un grupo social (Goodenough, 1981).

Desde sus orígenes, los estudios emplazados en el campo de los Nuevos Estudios de Literacidades han encontrado en la etnografía su alternativa metodológica por excelencia (Vargas Franco, 2018; 2020). Este vínculo se debe en buena medida al trabajo de investigadores como Ong (1980); Scribner y Cole (1981); Heath (1983); Street (1984); y Hamilton et al. (1994), pioneros en el campo que se dedicaron a estudiar las prácticas letradas dentro y fuera de los entornos académicos.

Para Heath y Street (2008), la etnografía puede emplearse para estudios sobre literacidades y lenguaje que se centran en los siguientes tres temas: individuos que se vuelven expertos en lenguaje y literacidad; grupos que construyen su identidad a partir de prácticas letradas y usos lingüísticos; y lenguaje y literacidad como aspectos integrados a las instituciones de educación formal. Como puede observarse, un proyecto sobre escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación en los semilleros de investigación recoge elementos de todas estas tipologías.

Aunque la etnografía tiene un núcleo epistémico que surge de la antropología, a lo largo de las últimas tres décadas se ha extendido a los estudios en literacidades desde el campo de la educación. A continuación, se presentan algunas características de la etnografía educativa y se delimita la tipología de estudio etnográfico que se asume para este proyecto doctoral.

**Etnografía en educación.** La etnografía aplicada al campo de la educación implica que el investigador se adentre en un grupo social para examinar sus prácticas y, a partir del análisis reflexivo y continuo de los datos, consiga reconstruir y explicitar su gramática cultural, es decir, el sistema de normas, principios, lenguajes y sentidos que sus miembros deben conocer,

---

comprender, producir, interpretar, anticipar y evaluar para poder participar de manera apropiada de dicha cultura (Green & Bloome, 2005; Heath & Street, 2008).

El etnógrafo de la educación busca comprender y describir cómo una práctica cultural considerada educativa se construye a través de eventos y patrones de actividad que tienen lugar en la vida cotidiana de un grupo social. Esto le permite identificar qué cuenta como educación, quién puede acceder a ella, quiénes se involucran en eventos educativos específicos y qué factores propician o limitan la participación en lo que se considera educativo. El estudio de estos elementos llevan al etnógrafo a identificar reglas, expectativas, roles, relaciones, derechos y obligaciones de membresía dentro de una comunidad educativa. Así, el etnógrafo educativo “hace extraordinario lo ordinario y visibiliza los patrones invisibles de la vida cotidiana del grupo” (Green & Bloome, 2005, p. 9).

**Etnografía colaborativa con estudiantes como etnógrafos.** Ahora bien, dentro de la etnografía educativa, Green y Bloome (2005) señalan algunos de los sub-campos o especialidades en los que esta ha tenido mayor desarrollo: etnografía empleada por maestros investigadores en torno al lenguaje y la configuración sociocultural de la clase; etnografía sobre lo que significan el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento en entornos escolares; y etnografía realizada por los estudiantes como parte del currículo bajo la dirección del maestro.

Dentro de esta última tipología en la que los estudiantes asumen el rol de etnógrafos junto al maestro se presentan a su vez tres focos de estudio: Las comunidades étnico-culturales y lingüísticas de origen de los estudiantes; las prácticas letradas de los estudiantes en entornos académicos; y las acciones de los estudiantes orientadas a promover el cambio social y político en contextos no escolares.

---

En virtud de mis apuestas como maestro investigador, pero reconociendo las limitaciones de tiempo y de formación de los estudiantes que participaron en el estudio, opté por realizar un estudio cualitativo con enfoque etnográfico. Dentro de las tipologías acá descritas, el presente estudio corresponde a una *etnografía colaborativa con estudiantes como etnógrafos* (Yeager et al., 1998); en efecto, para el desarrollo del proyecto los miembros del semillero en formación de maestros de lenguas se embarcaron en la exploración de la escritura colaborativa junto al maestro formador como elemento central de sus propias prácticas letradas académicas.

Este tipo de estudios busca llevar a que maestros y estudiantes empleen la etnografía como recurso para la adquisición de conocimiento académico disciplinar. Para Yeager et al. (1998), el conocimiento dentro de una disciplina no corresponde solo a la historia particular de esa ciencia, sino a la manera en que los miembros de esa disciplina interactúan y construyen conocimiento; en este sentido, para estas investigadoras una disciplina puede entenderse como una comunidad, con sus propias maneras de actuar, creer, pensar, sentir, valorar, conocer y emplear el discurso. Por tanto, en tanto grupo social y cultural, la comunidad académica que constituye un semillero puede estudiarse como cualquier otro grupo, mediante técnicas y enfoques etnográficos.

Con este tipo de estudios el maestro formador busca que sus estudiantes adquieran un conocimiento académico dentro de su disciplina específica; esto supone que comprendan que el conocimiento disciplinar es el producto de las acciones que representan esa disciplina, y que ellos mismos pueden emprender esas acciones y visualizarse a sí mismos como científicos, investigadores y escritores (Yeager et al., 1998).

Para lograrlo, el maestro investigador genera oportunidades para que los estudiantes se involucren en las acciones del investigador. Más aun, la contribución del proceso etnográfico es la construcción de un lenguaje común que recoge la experiencia y el saber disciplinar y que permite

---

comprender la propia experiencia de aprendizaje y la de otros grupos que se hayan involucrado en procesos similares.

El propósito es emplear la etnografía con el fin de “documentar cómo el maestro construye una comunidad de aprendizaje con los estudiantes” (Green & Bloome, 2005, p. 22). En ese sentido, el formador genera las condiciones para que los estudiantes no solo aprendan directamente de su quehacer, sino además para que se conviertan en co-investigadores dentro del estudio etnográfico, de modo que la relación pedagógica se reconfigura en torno al conocimiento, para que los estudiantes en tanto miembros de esa comunidad de aprendizaje puedan participar activamente de ella y contribuir a su sostenibilidad (Wenger, 2000).

En este tipo de estudios, la perspectiva etnográfica es asumida por maestro y estudiantes como marco metodológico y discursivo que posibilita la exploración del conocimiento disciplinar y de la vida del semillero (o de cualquier otro escenario pedagógico), incluyendo la manera en que los estudiantes aprenden a investigar, a escribir y a construir conocimiento junto a otros.

De acuerdo con Yeager et al. (1998) El proceso dialógico que implica un estudio etnográfico colaborativo con estudiantes está guiado por los siguientes siete principios:

1. Las preguntas se formulan y reformulan a lo largo del proceso investigativo.
2. Los datos se construyen, no se “encuentran”.
3. La observación es un proceso selectivo guiado por marcos de referencia formales (basados en la literatura) como personales (basados en la experiencia conjunta).
4. La observación y la construcción de los datos requieren de un lenguaje descriptivo.
5. La interpretación está basada en la evidencia y el punto de vista de los participantes.
6. Dentro del grupo, las múltiples interpretaciones de un texto (visual, audiovisual, escrito o multimodal) son posibles y probables.

7. Existen, por tanto, distintas maneras de presentar la información.

Más allá de los ciclos de actividad que requiere el currículo de cada disciplina, estos principios sirven de guía y constituyen un marco de referencia para que maestro y estudiantes puedan comprender mejor su rol dentro de la comunidad de aprendizaje. Este tipo de estudios etnográficos, además, subvierten las concepciones tradicionales acerca de lo que implica la construcción del conocimiento en el aula y amplían la noción de investigación dentro de las disciplinas para incluir en ella la interacción entre los miembros de una comunidad académica a través de los procesos colectivos de escritura.

### **Segunda parte: Delimitación**

El estudio se centró en la documentación, exploración y análisis de la escritura colaborativa entre maestro formador y maestros en formación en el *Semillero en Formación de Maestros de Lenguas* (FORMALE). En la primera sección se presenta de manera conjunta el contexto sociohistórico del semillero, así como la selección y la descripción de los participantes. De esta manera, establezco mi lugar de enunciación como investigador, declaro mis vínculos con los maestros participantes, describo la conformación de la comunidad que consolidamos en torno al proyecto y nombro las experiencias de escritura colaborativa en las que nos hemos embarcado a partir de su implementación. En la segunda sección explico las consideraciones éticas que orientaron y soportaron la ejecución del estudio.

### ***Contexto y participantes***

Para el primer semestre de 2024, FORMALE era el único semillero temático aún activo en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Universidad Católica Luis Amigó, sede Medellín. En 2018 el programa llegó a tener ocho semilleros activos.

---

Debido a una fuerte crisis institucional, en parte originada por la pandemia, en 2021 solo quedaron dos semilleros; el otro fue el de sensibilización a la investigación en educación.

Yo, investigador principal y autor de esta tesis doctoral, he sido coordinador de semilleros desde 2011, cuando inicié mi labor como formador en investigación en el campo de la evaluación en lenguas. En 2016, junto a un grupo de ocho estudiantes que entonces me acompañaban, hice un viraje hacia la formación de maestros de lenguas y fundé FORMALE.

Ese mismo año tuve la oportunidad de participar junto a Linda Katherine Pineda, una de las estudiantes del semillero, en el seminario de desarrollo profesional de los docentes en lenguas extranjeras que organiza la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Esta participación nos abrió la posibilidad de co-escribir y publicar un artículo para un número especial de la revista *Íkala* (Abad & Pineda, 2018). Desde entonces, la escritura colaborativa junto a los estudiantes del semillero ha dado lugar a varias publicaciones académicas, que incluyen un capítulo en libro resultado de investigación (Abad & Zapata-García, 2019) y otros cuatro artículos académicos en revistas indexadas (Abad & Alzate, 2016; Abad et al., 2021; Abad et al., 2023; Abad & Arango Salazar, 2024).

Para seleccionar a los participantes del estudio se consolidó una muestra significativa por criterio aplicada a la investigación cualitativa (Marshall, 1996; Patton, 2001). Los maestros en formación que decidieran unirse al estudio debían cumplir con los siguientes requerimientos: ser mayores de edad, ser miembros activos del semillero FORMALE (y por tanto estudiantes activos o graduados de la licenciatura en lenguas extranjeras), y estar participando o haber participado conmigo, en calidad de coordinador del semillero, en al menos un ejercicio de escritura colaborativa entre 2021 y 2023. La consolidación del equipo que hizo parte del estudio, sin

---

embargo, se desarrolló de manera orgánica y estuvo directamente asociada a la evolución del semillero durante ese periodo, en el que se recogieron los datos.

En 2019, año en que empecé mis estudios doctorales, tomé la decisión de explorar la escritura colaborativa entre maestro formador y maestros en formación en los semilleros como tema de mi proyecto doctoral; de esta manera, buscaba adentrarme en los estudios en literacidades, campo de experticia de mi director, y a la vez dar respuesta a mi interés personal por explorar la formación de maestros investigadores y la escritura colaborativa en los semilleros. Ese mismo año inicié la implementación del proyecto *Génesis del Maestro Investigador en los Semilleros de Investigación*, en el que exploré las relaciones pedagógicas y la construcción de identidades docentes en los semilleros.

En ese proyecto me acompañaron como auxiliares tres estudiantes de FORMALE, quienes realizaron su trabajo de grado a partir de esa experiencia. Dentro de ese grupo se encontraban Jennifer Daniela Regalado e Isabel Cristina Acevedo, quienes hicieron parte de la segunda cohorte de FORMALE. Luego de graduarse en 2020, ambas decidieron permanecer activas en el semillero. Juntos decidimos reportar los resultados del estudio en un artículo de investigación, cuya escritura inició en agosto de ese mismo año y culminó en noviembre de 2022. Simultáneamente, tanto Jennifer como Isabel aceptaron hacer parte del estudio doctoral que originó esta tesis.

La escritura del artículo, que fue publicado en la revista *Profile* (Abad et al., 2023), fue el insumo principal para explorar la escritura colaborativa en el semillero. Durante el proceso de escritura ambas participantes iniciaron su vida laboral como maestras de inglés en instituciones privadas. Además, Isabel inició sus estudios de maestría en septiembre de 2021 y Jennifer hizo lo propio en agosto de 2023.

---

Para poder ejecutar el proyecto doctoral, lo presenté en las convocatorias internas de investigación de la Universidad Católica Luis Amigó, donde me desempeñé como docente investigador. El macroproyecto institucional que recoge el proceso de elaboración de la tesis en tres fases distintas se denominó *Prácticas de Escritura Colectiva en la Formación de Maestros Investigadores* (PRESCOL).

A finales de 2020 e inicios de 2021, María Fernanda Arango tomó dos de sus cursos de investigación de la licenciatura conmigo como tutor. Tras invitar a los estudiantes de estos cursos a participar en el proyecto y entrevistar a seis de ellos, solo María Fernanda aceptó el reto. Como parte de su compromiso, María Fernanda se vinculó al semillero a partir del segundo semestre de 2021, y se desempeñó como auxiliar de investigación del proyecto *PRESCOL: Fase I* durante todo el año académico de 2022.

Además de apoyar mi labor como investigador principal, los auxiliares de investigación debían realizar un trabajo de grado independiente pero asociado a los temas del proyecto principal. En contraprestación a su labor en el proyecto, yo los orientaba como asesor de su trabajo de grado. María Fernanda realizó el suyo sobre procesos de escritura colaborativa y metacognición, y se graduó del programa de licenciatura en diciembre de 2023. Durante su participación como auxiliar, María Fernanda y yo iniciamos la escritura del artículo de revisión de estado del arte, que se reportó en el capítulo anterior (Abad & Arango-Salazar, 2024).

Joshua Cataño Buriticá realizó su entrevista de ingreso a finales de 2021, y se unió al semillero a principios de 2022. Luego aceptó ser auxiliar de investigación de la segunda fase de PRESCOL, que se llevó a cabo en 2023. Al momento de escribir esta tesis Joshua se encuentra realizando su trabajo de grado acerca de la gestión de los semilleros de investigación; sobre ese tema hemos iniciado la elaboración de un artículo en colaboración. Además de su vinculación al

---

semillero del programa de inglés de la Universidad Católica Luis Amigó, Joshua estudia ciencias políticas en otra universidad, donde también está vinculado a un semillero.

### *Consideraciones éticas*

Las medidas para garantizar que el proyecto se acogiera a los principios éticos que rigen la investigación con seres humanos en las ciencias sociales y la educación también se adaptaron a los requerimientos de la etnografía colaborativa y a las particularidades del semillero. Con ellas se buscó no solo proteger la integridad de los sujetos sino también delimitar su participación en el estudio y establecer las condiciones e implicaciones de la publicación en coautoría.

Dado el carácter colaborativo de este proyecto, el consentimiento informado, así como los demás instrumentos de recolección y análisis, se elaboraron con los cuatro maestros en formación que participaron en el proyecto. A diferencia de lo que ocurre en otro tipo de investigaciones, en las que el investigador principal (o el equipo de investigadores) elabora un consentimiento informado que luego da a conocer a los participantes, en este caso el consentimiento informado fue elaborado de manera conjunta entre todos los miembros del equipo.

Yo inicié su elaboración en el primer semestre de 2021. Una vez que la propuesta del proyecto doctoral fue aprobada por el comité evaluador, en junio del mismo año, el consentimiento fue llevado ante el semillero y sometido a su revisión. De este modo, los maestros participantes tuvieron la oportunidad de aclarar dudas y proponer ajustes que les permitieran comprender y aceptar las limitaciones, responsabilidades, riesgos y beneficios asociados a su participación en el proyecto y la posibilidad de escribir y publicar artículos con el coordinador del semillero e investigador principal del estudio.

Antes de ser firmado por los participantes, el consentimiento informado (**Anexo 1**) fue revisado y aprobado tanto por el director de la tesis como por el comité de ética de la Universidad

---

Católica Luis Amigó. En retrospectiva, reconozco que la construcción conjunta de este tipo de acuerdos formales es fundamental para garantizar no solo un tratamiento adecuado de los participantes de un estudio etnográfico sino para favorecer procesos éticos y transparentes de escritura colaborativa entre maestros y estudiantes.

Por otro lado, al inicio del análisis de los datos, yo había decidido emplear códigos para referirme a los participantes del estudio. Empero, mi director recomendó usar seudónimos como una manera de recordar que la investigación cualitativa implica el trabajo con personas reales y no solo con datos aislados. Luego vino la presentación del Dr. Robert Petrone (2023), en el marco de un contacto doctoral organizado por el doctorado de UPB. Tras conocer su estudio etnográfico con comunidades de *skaters* en Estados Unidos, decidí indagar por el uso de los nombres reales de los participantes.

En la investigación etnográfica no debe presumirse que el nombre y la identidad de los participantes deben ocultarse. Si bien hay estudios que indagan por problemáticas sociales altamente sensibles, que exigen que la identidad de los participantes y sus datos personales se mantengan en reserva para proteger su integridad y evitar su revictimización, hay otros casos en los que el fenómeno estudiado merece ser destacado y los sujetos participantes desean (e incluso demandan) ser reconocidos con sus nombres propios como una manera de visibilizar su labor, su acervo cultural o su afiliación con una determinada institución o causa (Petrone et al., 2021).

Con base en estas consideraciones, según lo establece el acta 22 del semillero del 3 de octubre de 2023, se les preguntó a los participantes del estudio “si autorizan la utilización de sus nombres o prefieren el uso de seudónimos cuando se reporten los resultados del estudio”. Por las características del proyecto, que busca destacar el valor de la escritura colaborativa como una práctica pedagógica que favorece el desarrollo de las literacidades académicas y como una manera

---

de dar visibilidad a todos los miembros del equipo, los cuatro maestros participantes estuvieron de acuerdo en que se emplearan sus nombres propios. Esta es la razón por la cual a lo largo de esta tesis hago uso de los nombres reales de los cuatro maestros en formación que hicieron parte del estudio.

### **Tercera parte: Diseño metodológico**

De acuerdo con Pine (2009), en la investigación educativa se pueden emplear tres tipos de fuentes distintas para la recolección de datos: de archivo, convencionales y alternativas. Las fuentes de archivo corresponden al material ya existente que se elaboró antes de la implementación del proyecto, pero que pueden proporcionar información relevante para este. Las fuentes convencionales cobijan aquellas estrategias de recolección de información que se diseñan y aplican de manera exclusiva para el proyecto. Aquí se incluyen la observación, las entrevistas y los grupos de discusión. Las fuentes alternativas, por su parte, suelen ser más creativas, complejas y profundas; se emplean para acceder a información por vías no convencionales y por lo general incorporan el uso de técnicas interactivas (García Chacón et al., 2002) en formatos multimodales (Barkhuizen et al., 2014). Para este proyecto se emplearon tres técnicas de recolección de datos en cada una de estas tipologías: la observación participante, la entrevista semiestructurada y una técnica interactiva multimodal.

En el estudio se sostuvo el principio de recursividad propio de la investigación cualitativa (Kekeya, 2016). Por ende, la recolección y el análisis de datos no se realizaron de manera independiente y en bloque, sino de manera iterativa e incremental: es decir, no se recogieron primero todos los datos para luego analizarlos; en lugar de eso, cada fase de recolección estuvo sucedida por una fase de análisis, que informó el diseño del instrumento subsecuente y el análisis posterior.

---

Este modelo en cadena que alterna las fases de recolección con las de análisis permitió que pudiéramos, primero, recoger información relevante para dar cumplimiento a los cuatro objetivos específicos hasta alcanzar el punto de saturación (Creswell, 2014); segundo, avanzar hacia una comprensión cada vez más depurada de la escritura colaborativa entre maestros; y tercero, garantizar la triangulación múltiple para incrementar la validez del estudio (Betrián Villas et al., 2013). A continuación, se describen en mayor detalle cada una de las fases de recolección y análisis de los datos.

### ***Observación participante***

En 2020, cuando iniciamos la escritura del artículo, nos encontrábamos en plena pandemia de SARS-CoV2, así que decidimos realizar los encuentros de escritura de manera virtual, mediante la plataforma Zoom (Zoom Video Communications, Inc., 2024). Posteriormente, las grabaciones de los encuentros sirvieron como material de archivo para la realización de las observaciones, primera estrategia de recolección de datos. Además de las grabaciones, el material de archivo estuvo compuesto por muestras textuales, actas de reunión y el cronograma de trabajo. **Las muestras textuales —borradores del manuscrito central y textos ancilares asociados a la interacción con los agentes editoriales—, se recogieron entre 2021 y 2023, durante las distintas etapas de escritura: preparación, elaboración, pre-publicación y edición.** Aprobada la propuesta por el comité evaluador, en junio de 2022, **el proceso continuó de manera formal con la construcción de una estructura categorial de inicio (Curry, 2015) derivada de los constructos centrales expresados en los objetivos.** Luego de revisar, ajustar y validar la matriz de análisis con el director de la tesis, esta sirvió de base para diseñar la bitácora de observación (**Anexo 2**).

La observación de las grabaciones se realizó entre octubre y diciembre de 2022. El 5 de octubre de ese año yo compartí con el equipo el diseño inicial de la bitácora y les expliqué cómo

---

emplearla, usando como ejemplo la primera mitad de la grabación 1. Luego de esta sesión preparatoria, los cuatro maestros en formación debían completar la bitácora, de manera individual, a partir de la observación de la segunda parte de la grabación. El 19 de octubre nos reunimos para poner en común la experiencia de observación, aclarar el uso de la bitácora y hacer ajustes que consideramos pertinentes. Fue entonces cuando acordamos hacer de la bitácora un instrumento híbrido. Además de consignar en ella las observaciones derivadas de las grabaciones, agregamos una sección final en la que cada observador podía hacer una transcripción selectiva de algunos diálogos ocurridos durante los encuentros que fueran representativos de las categorías de análisis.

La observación de las grabaciones de los 14 encuentros de escritura se distribuyó en tres equipos, que incluían a los cinco participantes, tal como lo señala la **Tabla 5**. Además de realizar las observaciones de los últimos encuentros de escritura, yo me reuní con el equipo A, conformado por Isabel y Jennifer, el 30 de noviembre; y con el equipo B, conformado por María Fernanda y Joshua, el 5 de diciembre. Estas reuniones estaban orientadas a aclarar dudas, corregir errores y unificar criterios con respecto al uso de la bitácora. Además de las reuniones con los equipos, el 9 de diciembre se realizó asesoría doctoral, en la que se validó con el director de la tesis la observación de los encuentros de escritura.

**Tabla 5.***Distribución de las observaciones de los encuentros de escritura*

Grabación	Equipo	Responsable	Fecha(s) de Observación	
			Inicio	Finalización
1		Todo el equipo	Oct-05-2022	Oct-19-2022
2	A	Joshua	Nov-19-2022	Nov-25-2022
3		Joshua	Nov-25-2022	Nov-28-2022
4		María Fernanda	Nov-14-2022	Nov-14-2022
5		María Fernanda	Nov-14-2022	Nov-14-2022
6		B	Jennifer	Oct-20-2022
7	Jennifer		Oct-29-2022	Nov-19-2022
8	Isabel		Nov-14-2022	Nov-14-2022
9	Isabel		Nov-23-2022	Nov-23-2022
10	C	Jose Vicente	Nov-19-2022	Nov-22-2022
11		Jose Vicente	Nov-23-2022	Nov-23-2022
12		José Vicente	Nov-29-2022	Dic-17-2022
13		Joshua	Dic-16-2022	Dic-20-2022
14		José Vicente	Dic-03-2022	Dic-21-2022

---

Culminada la elaboración de las bitácoras, entre febrero y mayo de 2023 realizamos la primera fase del análisis de datos. Yo inicié la codificación abierta de las bitácoras que había observado y su posterior codificación axial en la matriz de análisis. El 21 de febrero de ese año me reuní con el equipo, para darles instrucciones sobre la manera de realizar la codificación abierta y axial.

Luego se crearon tres matrices idénticas, A, B y C, para que cada equipo pudiera realizar la codificación axial. Todo el material se compartió en Drive. Para facilitar el proceso, a cada investigador se le asignó la codificación de las bitácoras que había completado. No obstante, durante este periodo Isabel advirtió que tenía limitaciones de tiempo, por lo que se acordó que Jennifer hiciera el análisis de todas las bitácoras asignadas al equipo B.

A lo largo del mes de marzo yo me reuní de manera individual con Jennifer, María Fernanda y Joshua para hacer seguimiento a su análisis y aclarar dudas o dificultades. El 18 y 25 de abril tuvimos reuniones de equipo en las que reportamos la construcción de las matrices. *Esta fue la oportunidad para discutir como equipo acerca de las categorías que emergieron en el proceso, lo que condujo a un trabajo de reducción de datos y de actualización del esquema categorial (Curry, 2015).*

Yo produje entonces una matriz unificada, en la que se crearon hojas de cálculo por objetivos. Josh y María Fernanda trabajaron durante el mes de mayo para verter la información de las matrices A, B y C en la matriz unificada. Como líder del proceso, yo estuve encargado de verificar la construcción de la matriz unificada, corregir los errores y consolidar la información en este único documento. *En reuniones realizadas el 23 y 30 de mayo se consolidó el análisis en la matriz unificada; para esto se validaron las categorías emergentes y la categorización de la*

---

información codificada en las bitácoras. De esta manera, concluyó la primera fase de recolección y análisis de los datos derivados de la observación de los encuentros de escritura.

### *Entrevistas*

El análisis de las observaciones se realizó de manera paralela al diseño de las entrevistas y lo realimentó. El protocolo de entrevista (**Anexo 3**), cuyo diseño preliminar concluyó el 28 de marzo de 2023, se validó con el director de tesis el 3 de abril y fue aprobado para su implementación el 30 de ese mes. Mi director de tesis hizo varias recomendaciones orientadas a que el protocolo fuera menos rígido y más fluido. Los ajustes incluyeron (a) eliminar las preguntas cero, de carácter sociodemográfico; (b) emplear un tono más cercano, a través del uso del *tú* en lugar del *usted*; (c) ambientar las preguntas con base en la experiencia compartida y (d) formularlas de manera indirecta. Mediante estos cambios se buscó generar una interacción más próxima con las participantes y minimizar el efecto de “bata blanca”<sup>2</sup>, con el fin de propiciar una reflexión dialógica y espontánea en torno a nuestra experiencia conjunta de escritura y publicación en el semillero.

Las dos entrevistas se realizaron a través de la plataforma *Zoom* y tuvieron una duración aproximada de 60 minutos cada una. Entrevisté a Jennifer y a Isabel los días 4 y 12 de mayo de 2023 respectivamente. Las grabaciones de las entrevistas se transcribieron durante los meses de junio y julio. Para tal fin se utilizó primero la aplicación PinPoint (Google, 2024). Luego fue necesario corregir las transcripciones originales, pues el software en ocasiones comete errores en el reconocimiento de interlocutores o de palabras, y pasarlas a un formato de guion que facilitara la codificación. Yo hice la codificación abierta y axial de la primera entrevista, trabajo que se

---

<sup>2</sup> De acuerdo con López-Jiménez (2024), “esta afección se produce cuando las lecturas de la presión arterial en el consultorio del proveedor de atención médica son más altas que en otros entornos, como en casa” (párr. 1). Extrapolado a la investigación, este fenómeno sugiere que la manera en la que los participantes perciben al investigador puede alterar sus respuestas.

---

socializó con el resto del equipo el 15 de agosto de 2023. Esta fue una segunda oportunidad para validar el análisis en equipo y refinar la estructura categorial a la luz de los nuevos datos.

Tras esta actualización del sistema categorial, Jennifer y María Fernanda se encargaron de realizar la codificación abierta de la segunda entrevista: Jennifer codificó la primera parte y María Fernanda la segunda. Luego de reportar y validar su respectiva codificación el 3 de octubre, cada una se encargó de la codificación axial de la parte que les fue asignada. El análisis de las entrevistas concluyó el 17 de octubre, en reunión general del semillero.

### ***Técnica interactiva multimodal***

Como estrategia final de recolección de datos se diseñó y aplicó una técnica interactiva multimodal que permitiera completar la información requerida por el proyecto, en particular en relación con los objetivos 2, 3 y 4. Para crearla, Joshua, quien para entonces había ingresado al proyecto en calidad de auxiliar de investigación, y yo tomamos un curso virtual en técnicas interactivas durante el primer semestre académico de 2023. El trabajo final del curso consistió precisamente en la elaboración de la técnica interactiva, que yo nombré *Análisis de Prácticas Letradas Colaborativas (APLEC)*. Con esta técnica, que integra elementos del árbol de problemas y del mural de situaciones (García Chacón et al., 2002), busqué que los participantes del proyecto analizaran de manera reflexiva y, a la vez, dialógica la escritura colaborativa entre maestros en el semillero, no solo como práctica letrada sino también como estrategia pedagógica para la formación en literacidades académicas desde un enfoque crítico.

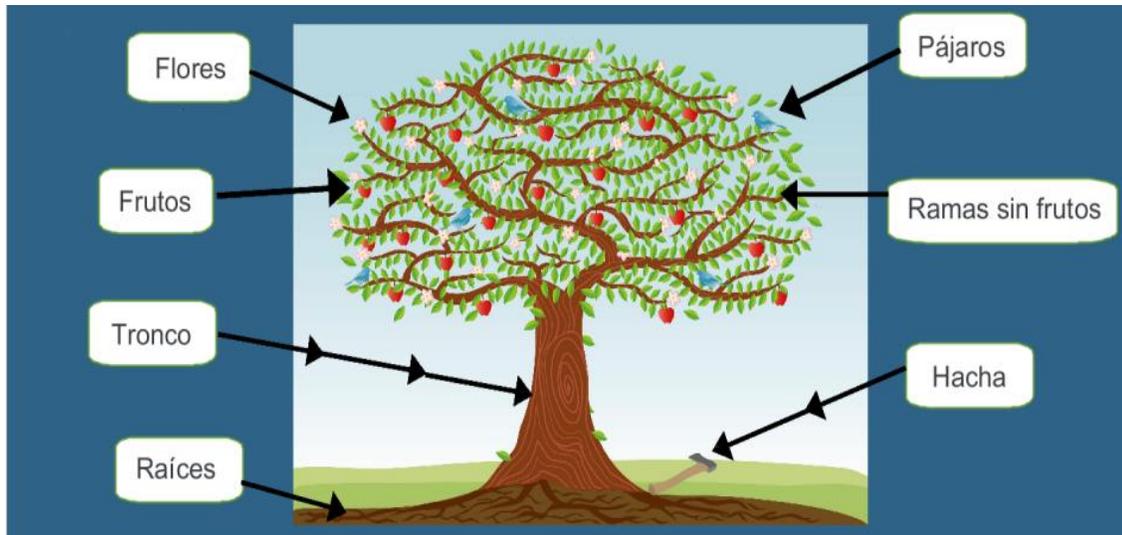
Si bien la técnica APLEC puede emplearse en escenarios presenciales, está prevista para ser empleada en entornos virtuales. Para el proyecto se implementó en línea mediante la aplicación Jamboard (Google, 2021) y la plataforma de videoconferencias Zoom (2024). Esta decisión obedeció a dos necesidades: primero, dar continuidad a la naturaleza híbrida del semillero

FORMALE, y al hecho de que la escritura colaborativa del artículo se dio a través del uso de medios digitales; segundo, aplicar la técnica por etapas, con el fin de permitir que la reflexión y la escritura individual se hiciera de manera asincrónica, pero la discusión y la escritura colectiva se desarrollaran de manera sincrónica.

Para implementar la técnica APLEC se emplearon varias pizarras de Jamboard. En la primera se incluyó el título de la investigación, los objetivos a los que responde la técnica y las instrucciones. En una segunda pizarra se usó la imagen de un árbol para representar la práctica letrada objeto del análisis; en este caso, la escritura colaborativa en el semillero. Allí se precisaron los significados adscritos a cada parte del árbol. Luego se usaron pizarras adicionales, una para cada parte del árbol. En estas los participantes redactaron sus reflexiones individuales, para responder a las preguntas orientadoras. Por último, se añadieron cuatro pizarras de cierre, para elaborar de manera conjunta las conclusiones derivadas de la discusión grupal.

Como toda técnica interactiva, el APLEC se desarrolló con la estructura de un taller (Ghiso, 1999). A continuación, se describe el desarrollo de la técnica en cinco etapas: ambientación, reflexión, expresión, análisis y evaluación.

**Ambientación.** La sesión de ambientación se realizó el 29 de agosto de 2023. En este primer encuentro se buscó familiarizar a los participantes con la técnica interactiva. Previamente, a cada participante se le dio acceso al Jamboard y permiso de edición. Durante la sesión de Zoom, todos ingresamos a la aplicación. Yo empecé por presentar la técnica y establecer los objetivos del proyecto a los que respondía. Luego expuse el árbol con sus diferentes partes, tal como lo ilustra la Figura 6.

**Figura 6.***Árbol de la técnica APLEC*

El paso siguiente consistió en presentar las pizarras para las partes del árbol. A medida que avanzaba, mi labor consistía en aclarar el significado asignado a cada parte y en precisar las preguntas respectivas. En esta instancia los participantes tuvieron la oportunidad de sugerir ajustes a las preguntas propuestas para facilitar su comprensión. Para responder las preguntas asociadas a cada parte del árbol, cada participante eligió una nota de color que llevaría su nombre. La **Tabla 6** describe los significados que se asignaron a cada parte del árbol, así como las preguntas orientadoras que se formularon en las pizarras correspondientes.

**Tabla 6.**

*Significado y preguntas de las partes del árbol*

<b>Parte del árbol</b>	<b>Significado</b>	<b>Preguntas asociadas</b>
Raíces	Representan las condiciones de posibilidad que dan lugar a la escritura colaborativa en el semillero.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son las condiciones previas del semillero que facilitan y dan lugar a la escritura colaborativa?</li> </ul>
Tronco	Representa la escritura colaborativa entre maestro formador (MF) y maestras en formación (MeF) en el marco del semillero.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo es la interacción entre participantes durante la escritura colaborativa en el semillero?</li> <li>• ¿Qué roles y funciones desempeña el MF?</li> <li>• ¿Qué roles desempeñan las MeF?</li> </ul>
Flores	Representan el aprendizaje teórico y conceptual acerca de la escritura académica derivado de la escritura colaborativa, en particular en función del reconocimiento de sus dimensiones lingüística, discursiva e ideológica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué aportes ha hecho la escritura colaborativa en el semillero al desarrollo de tus prácticas de escritura académica?</li> <li>• ¿Qué aprendiste acerca de la escritura académica y de sus dimensiones como resultado de haber escrito con el MF en el semillero?</li> </ul>
Ramas con frutos	Representan los aprendizajes experienciales derivados de la escritura colaborativa, así como su impronta identitaria. Implica el desarrollo de aprendizajes que trascienden el semillero y pueden extrapolarse a otros escenarios y a otros eventos de escritura, así como el impacto positivo que esta práctica haya podido tener en la configuración de identidad de los/las participantes como maestros investigadores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué recursos, estrategias y aprendizajes prácticos recoges de esta práctica para tu vida profesional y académica?</li> <li>• ¿De qué manera esta experiencia impactó tu evolución y construcción de identidad como maestro(a) investigador(a)?</li> </ul>
Ramas sin frutos	Representan los aspectos de la dinámica interna del semillero, en particular del equipo de escritores, que pueden poner en riesgo una verdadera colaboración y un aprendizaje significativo de la escritura. Si no se percibe en el caso del semillero, puede plantearse en el caso de otros ejercicios de escritura conjunta entre maestros formadores y en formación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué aspectos de la relación pedagógica interna de un semillero, en particular con base en los ejes del poder y el afecto (Abad et al., 2023), pueden poner en riesgo o afectar el adecuado desarrollo de la escritura colaborativa?</li> </ul>

---

Pájaros	<p>Representan los agentes editoriales externos que, si bien no hacen parte del equipo de autores, son fundamentales para el logro de la publicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué estrategias aprendiste, a partir del ejercicio de la escritura colaborativa, en relación con el manejo de la interacción con los agentes externos, de manera que se magnifique su contribución a la escritura y se minimicen los riesgos que representan? Considera en particular en relación con las estrategias de gestión de emociones, de la tarea y del tiempo de la escritura.</li> </ul>
Hacha	<p>Representa los contextos institucionales y la cultura académica dominante en los que están circunscritos los semilleros. En ellos aparecen estructuras de poder y prácticas hegemónicas que condicionan la escritura en el semillero. El hacha puede emplearse para podar las ramas que no dan fruto, pero también para talar el árbol completo. Así mismo, las estructuras institucionales pueden regular las prácticas letradas y hacer que florezcan, pero también pueden restringirlas, degradarlas y hacer que se extingan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué medida la escritura colaborativa en el semillero perpetúa o responde a prácticas hegemónicas de escritura instaladas en la cultura académica?</li> <li>• ¿De qué manera la escritura colaborativa en el semillero subvierte o rompe con esas prácticas hegemónicas de escritura instaladas en la cultura académica?</li> </ul>

---

**Reflexión.** Luego de la sesión de ambientación se dio un periodo comprendido entre el 30 de agosto y el 11 de septiembre de 2023, para responder las preguntas de manera asincrónica.

Para hacerlo, debajo de cada pregunta, frente a la nota de color que llevaba nuestro nombre, los participantes empleamos cuadros de texto para elaborar y editar nuestras respuestas. Este fue el momento de construcción individual, en el que cada participante tuvo la oportunidad de recrear y formalizar sus conocimientos, percepciones y experiencias acerca de la escritura colaborativa. La Figura 7 ejemplifica el diseño de las pizarras y la manera como se construyeron las respuestas por parte del equipo de participantes.

**Figura 7.**  
*Modelo de pizarra de la técnica APLEC*

**Hacha:**

Representa los contextos institucionales y la cultura académica dominante en los que están circunscritos los semilleros. En ellos aparecen estructuras de poder y prácticas hegemónicas que condicionan la escritura en el semillero. El hacha puede emplearse para podar las ramas que no dan fruto, pero también para talar el árbol completo. Así mismo, las estructuras institucionales pueden regular las prácticas letradas y hacer que florezcan, pero también pueden restringirlas, degradarlas y hacer que se extingan.

¿En qué medida la escritura colaborativa en el semillero perpetúa o responde a prácticas hegemónicas de escritura instaladas en la cultura académica?

**Jenni** La escritura colaborativa desmitifica en el semillero de respuesta a las prácticas hegemónicas en la medida que desde un espacio de trabajo de investigación se busca para responder a las prácticas hegemónicas que definen a las ciencias en la vida académica. (JR)

**JV** Los semilleros están circunscritos a unos contextos institucionales que demarcan la producción de texto y la publicación para garantizar su legitimación, como lo señalan otros. La publicación resulta necesaria para el desarrollo del semillero y permite tener un espacio de producción del semillero. En ese sentido, lo que se respeta es la coherencia. La escritura colaborativa en este tipo de pizarras es una estrategia que permite construirse a nivel empírico, tanto de por dentro como de por fuera, y puede tener consecuencias productivas tanto positivas. (JR)

**Josh** La escritura colaborativa en el semillero es una forma de dar respuesta a las prácticas hegemónicas de escritura instaladas en la cultura académica. Esto permite a la colaboración en los semilleros de APLEC y a que se construyan prácticas más reguladas en los procesos de escritura, que se construyen y se definen a través de prácticas hegemónicas de escritura. Hay que tener en cuenta que en los contextos de escritura colaborativa de APLEC, los participantes responden a las prácticas hegemónicas de escritura, lo que se convierte en un proceso más extendido. (JR)

**MaFe** La escritura colaborativa es una manera de escribir que se contrapone a las prácticas escriturales hegemónicas y más conocidas. A pesar de considerarse que la escritura colaborativa es una práctica común entre estudiantes, países, el hecho de escribir entre miembros y estudiantes sigue siendo una idea muy subversiva y radical. (MP)

**Isa** Los espacios de escritura, son definitivamente un espacio donde la producción académica es necesaria y se busca para avanzar. Por eso, estas prácticas hegemónicas están bien de tener. Pero en los espacios donde se trabaja con el APLEC, siempre están situaciones y ideas, también buenas, lo cual es muy importante para el trabajo que se hace en los procesos de producción. (JR)

¿De qué manera la escritura colaborativa en el semillero subvierte o rompe con esas prácticas hegemónicas de escritura instaladas en la cultura académica?

**Jenni** La escritura colaborativa rompe con las prácticas hegemónicas de escritura instaladas en la cultura académica de manera que se busca un proceso de escritura de texto y para texto, más allá de un proceso de escritura y producción. La escritura colaborativa rompe con las prácticas hegemónicas de escritura instaladas en la cultura académica de manera que se busca un proceso de escritura de texto y para texto, más allá de un proceso de escritura y producción. (JR)

**JV** En la medida en que una práctica o una práctica hegemónica de escritura está instalada en la cultura académica, se busca un proceso de escritura de texto y para texto, más allá de un proceso de escritura y producción. La escritura colaborativa rompe con las prácticas hegemónicas de escritura instaladas en la cultura académica de manera que se busca un proceso de escritura de texto y para texto, más allá de un proceso de escritura y producción. (JR)

**Josh** La escritura colaborativa rompe con las prácticas hegemónicas de escritura instaladas en la cultura académica de manera que se busca un proceso de escritura de texto y para texto, más allá de un proceso de escritura y producción. La escritura colaborativa rompe con las prácticas hegemónicas de escritura instaladas en la cultura académica de manera que se busca un proceso de escritura de texto y para texto, más allá de un proceso de escritura y producción. (JR)

**MaFe** Como bien se ha visto, la escritura colaborativa es una práctica que se busca un proceso de escritura de texto y para texto, más allá de un proceso de escritura y producción. La escritura colaborativa rompe con las prácticas hegemónicas de escritura instaladas en la cultura académica de manera que se busca un proceso de escritura de texto y para texto, más allá de un proceso de escritura y producción. (JR)

**Isa** La escritura colaborativa rompe con las prácticas hegemónicas de escritura instaladas en la cultura académica de manera que se busca un proceso de escritura de texto y para texto, más allá de un proceso de escritura y producción. La escritura colaborativa rompe con las prácticas hegemónicas de escritura instaladas en la cultura académica de manera que se busca un proceso de escritura de texto y para texto, más allá de un proceso de escritura y producción. (JR)

---

**Expresión.** Transcurrido el periodo para consignar nuestras respuestas en el Jamboard, volvimos a reunirnos en dos encuentros sincrónicos, en los que integramos la expresión de nuestras reflexiones con su interpretación. Durante estos encuentros avanzamos a través de las distintas partes del árbol. Para comenzar, cada participante se tomó el tiempo de leer las respuestas a sus preguntas y de aclararlas o ampliarlas si así lo deseaba. La lectura de las respuestas dio lugar a la discusión de cada categoría expuesta. Al finalizar una pizarra, íbamos a la sección de conclusiones para interpretar la parte del árbol que habíamos comentado.

Para la elaboración de las conclusiones, yo esbozaba un resumen de lo discutido, sirviendo de escribiente para condensar las reflexiones de los maestros participantes. Ellos sugerían ajustes o ampliaciones a cada conclusión. Una vez la redacción resultaba satisfactoria para todos, procedíamos con el análisis de la siguiente pizarra. Fue así como la elaboración de las conclusiones se hizo de manera dialógica y consensuada.

En sesión del 12 de septiembre discutimos e interpretamos las preguntas correspondientes a la raíz, el tronco, las flores y las ramas con frutos. En sesión del 19 de septiembre lo hicimos con las pizarras correspondientes a las ramas sin frutos, los pájaros y el hacha. Al final de este último encuentro concluimos con una pizarra de cierre, en la que cada participante redactó sus reflexiones finales acerca de los aportes y el significado de la escritura colaborativa entre maestros en el semillero. Terminadas las conclusiones, yo procedí, en calidad de tallerista y líder del proyecto, a retroalimentar al grupo, señalando los elementos más significativos que surgieron durante la aplicación de la técnica interactiva.

**Análisis.** Tras culminar la fase de expresión e interpretación, yo procedí a realizar el análisis de la técnica interactiva, entre octubre y diciembre de 2023, con la información consignada directamente en el *Jamboard*. La categorización de los nuevos datos se realizó

---

mediante el esquema de códigos construídos en el análisis preliminar. No obstante, la técnica interactiva dio lugar a la generación de nuevos códigos, con los que se consolidaron los hallazgos preliminares del estudio. Dichos hallazgos se validaron ante la comunidad académica a través de una ponencia realizada en el *III Congreso Internacional de Literacidad* (Abad, 2023).

**Evaluación.** Posteriormente, el 21 de noviembre, se realizó una sesión de cierre del año con el equipo de maestros participantes, en la que se evaluó la técnica interactiva APLEC de acuerdo con la calidad del contenido, la metodología, la participación, los recursos empleados y el rol del facilitador. En la segunda parte de la sesión se hizo validación de los hallazgos preliminares. Para ello se compartió la actualización hecha en la matriz de análisis y se invitó al equipo a revisar, ajustar o complementar el trabajo adelantado. El análisis de la técnica interactiva, con el que se alcanzó el punto de saturación, concluyó el 23 de diciembre de 2023. Por último, se llevó a cabo una última reunión de validación de los hallazgos con el equipo el 10 de abril de 2024.

#### **Cuarta parte: Estrategias de confiabilidad<sup>3</sup>**

Si bien el trabajo colaborativo directo del maestro con sus estudiantes constituye la columna vertebral de la metodología seleccionada, no deja de ser importante emplear estrategias que revistan de confiabilidad el estudio. Para Creswell (2016), la validez de un estudio cualitativo resulta de armonizar tres puntos de vista: el del investigador, el de los participantes y el de la comunidad académica externa. Armonizar estos lentes perceptuales permite alcanzar un adecuado balance entre la perspectiva Emic, que se deriva de la comunidad investigada, y la perspectiva Etic, que

---

<sup>3</sup> Con “confiabilidad” nos referimos al término “trustworthiness” (Shenton, 2004). Optamos por este término, pese a que Creswell (2014, 2016) y Burns (1999) hacen referencia al término “validez” (validity), con el fin de dejar claro que las medidas acá descritas corresponden a estrategias aplicables a estudios cualitativos, dentro de los paradigmas interpretativo y crítico social, y que con ellas no se pretende alcanzar la validez en los términos de los estudios cuantitativos amparados en el paradigma empírico analítico.

---

proviene del investigador y de la comunidad académica externa (Mora, 2015; Savin-Baden & Major, 2013). Para lograrlo, en este proyecto se emplearon varias estrategias que se señalan a continuación.

Para enriquecer mi comprensión como investigador apliqué la estrategia de la triangulación múltiple (Betrián Villas et al., 2013). Esta implicó los siguientes tipos de triangulaciones: (1) de métodos y datos, asociada al uso de la observación, las entrevistas y la técnica interactiva; (2) de investigadores, en la medida en que los cuatro maestros en formación apoyaron el diseño de instrumentos y la recolección y el análisis de los datos; y (3) de teorías, pues se recogieron elementos de los enfoques lingüístico, sociolingüístico y sociocultural crítico (Trigos-Carrillo, 2019) para orientar el análisis de la escritura académica en sus dimensiones lingüística, discursiva e ideológica.

Así mismo, para ejercer vigilancia epistémica con respecto a mi propia mirada como investigador recurrí a la reflexividad (Creswell, 2014), que en la investigación cualitativa implica que el investigador reflexione acerca de cómo su papel en el estudio y sus antecedentes personales, su cultura y sus experiencias dan forma a sus interpretaciones (Creswell, 2014). Para alcanzarla, no solo describí mi lugar de enunciación y mi relación con los participantes, sino que realicé seguimiento reflexivo al proyecto a través de la elaboración de 14 actas de asesoría doctoral, que recogen no solo mis creencias, posturas e interrogantes, sino las orientaciones dadas por mi director de tesis.

Por otra parte, la perspectiva de los participantes es crucial en un estudio colaborativo. Su reconocimiento se logró no solo a través de una permanencia prolongada del investigador en el campo (Creswell, 2016), sino a través de la validación recurrente de las interpretaciones con los participantes. Tal medida, si bien fue importante, no resume el elemento esencial que sostiene el

---

estudio: este fue construido no a partir del trabajo con una comunidad ajena al investigador, sino junto a una comunidad de la cual el investigador hace parte. En ese sentido, tal como se describe en este capítulo, la colaboración constituye la columna vertebral del estudio.

En efecto, procuramos que el proyecto fuera colaborativo en todas sus etapas. Si bien esto supuso un esfuerzo personal asociado a la preparación, supervisión y acompañamiento de los maestros en formación a lo largo del proceso, también garantizó mayores niveles de validez democrática y procesual (Burns, 1999), en la medida en que les permitió participar del diseño de instrumentos, así como de la recolección y el análisis de los datos, y de esta manera enriquecer el sentido de lo que representó la escritura colaborativa en el semillero.

Ahora bien, uno de los interrogantes principales durante la presentación de la propuesta tuvo que ver con el abordaje del sesgo que se deriva de mi trabajo como investigador principal con los estudiantes del semillero que yo mismo oriento. Para matizar la perspectiva interna de nuestra comunidad recurrí entonces a la auditoría [*peer auditing* (Creswell, 2014, 2016)] o escrutinio [*peer scrutiny* (Shenton, 2004)] de par experto. Por una parte, recibí el acompañamiento regular de mi director de tesis, quien en su rol de examinador amigo [*peer debriefer* (Creswell, 2014, 2016)] hizo validación de la recolección y el análisis a lo largo del estudio. Además, para el diseño e implementación de la técnica interactiva implementé la estrategia de auditoría con un experto externo [*external auditor* (Creswell, 2014, 2016)].

La asesora externa fue la profesora Jenny Marcela Acevedo, socióloga, docente universitaria e investigadora cualitativa, quien orientó el curso en técnicas interactivas en la Universidad Católica Luis Amigó. Amén de su experticia en el uso de estas estrategias, Jenny también coordina un semillero de investigación en la misma institución. Su conocimiento no solo

de las técnicas interactivas sino del contexto universitario en el que yo deseaba implementarlas hacían de ella una persona idónea para realizar el escrutinio de experto (*peer scrutiny*).

Terminado el curso y tras la entrega de la primera propuesta, yo sostuve reuniones de asesoría con la profesora Jenny Acevedo: el 23 de mayo revisamos el protocolo de implementación de la técnica APLEC y el 6 de junio su diseño efectivo en la aplicación de Jamboard (Google, 2021). Una vez concluida la implementación, sostuve una reunión final con la investigadora el 27 de octubre. Su acompañamiento estuvo orientado a redireccionar las preguntas y la simbología empleada para la técnica, así como a acompañar la dinámica de interacción con el equipo. Adicionalmente, antes de su aplicación, la técnica fue revisada y validada por el director de la tesis el 3 de agosto. La **Tabla 7** resume las estrategias de **confiabilidad** del estudio. **Por último, debido al gran volumen de datos analizados, no resulta viable compartir a manera de anexo las matrices de análisis empleadas. Sin embargo, estas están disponibles para consulta en este [enlace](#).**

**Tabla 7.**

*Estrategias de confiabilidad del estudio*

Perspectiva	Punto de Vista	Estrategia	Descripción dentro del proyecto
Etic	Investigador principal	Triangulación múltiple	<ul style="list-style-type: none"> <li>De investigadores: maestro formador (1) y maestros en formación (4)</li> <li>De datos y métodos: observaciones, entrevistas y técnica interactiva</li> <li>De teorías: modelos teóricos cognitivo, sociocognitivo y sociocultural crítico</li> </ul>
		Reflexividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descripción de la relación con los participantes y de su lugar de enunciación.</li> <li>Monitoreo de creencias y sesgos a partir de la elaboración de 14 actas de asesorías doctorales</li> </ul>
	Evaluadores y pares externos	Descripción amplia del proceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descripción amplia del proceso de recolección y análisis de los datos.</li> <li>Evidencias derivadas de los datos que soportan los hallazgos.</li> </ul>
		Escrutinio de pares expertos	<ul style="list-style-type: none"> <li>El director de la tesis fungió como examinador amigo</li> <li>El diseño e implementación de la técnica interactiva fue supervisada por examinadora externa</li> <li>Los hallazgos preliminares se validaron con la comunidad del III Congreso de Literacidad</li> </ul>
Emic	Participantes	Permanencia prolongada en el campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las grabaciones de los encuentros se iniciaron en 2020. La recolección y el análisis se realizaron entre 2021 y 2023.</li> </ul>
		Colaboración con los participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>El estudio se construyó directamente con la comunidad; los maestros participantes apoyaron el diseño de instrumentos, la recolección y el análisis de datos</li> </ul>
		Validación con participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tras cada etapa de consolidación de categorías y hallazgos, el investigador principal hizo validación con los maestros participantes</li> </ul>

*Nota: Tabla construida a partir de las estrategias propuestas por Creswell (2014, 2016)*

### **A manera de resumen**

En este estudio en particular la intervención pedagógica estuvo dada por el ejercicio de la escritura colaborativa entre el maestro formador y los maestros en formación en el contexto del semillero en formación de maestros de lenguas (FORMALE), adscrito al programa de lenguas extranjeras de la Universidad Católica Luis Amigó, en Medellín. Con el proyecto se buscó analizar la escritura colaborativa como estrategia de formación, bajo el presupuesto de que esta reserva un potencial didáctico-pedagógico en gran medida inexplorado en el contexto de la universidad colombiana.

El componente colaborativo fue esencial a esta propuesta por dos razones fundamentales. Primero, porque se corresponde con la naturaleza de la intervención pedagógica que se quiso explorar. Segundo, porque la colaboración hace parte de la naturaleza de los semilleros y del trabajo formativo que en ellos se emprende (Abad & Pineda, 2018; Mesa Villa et al., 2020).

Tras una profunda exploración de las opciones metodológicas, se optó por llevar a cabo un estudio cualitativo con enfoque etnográfico. De manera más precisa, se llevó a cabo una etnografía colaborativa con estudiantes como etnógrafos (Green & Bloome, 2005) por las posibilidades metodológicas, pedagógicas, epistémicas y disciplinares que posibilita con respecto al estudio de la escritura colaborativa en un semillero.

En la segunda parte de esta sección se delimitó el estudio en términos del contexto y los participantes. Además del investigador principal y coordinador, participaron cuatro maestros en formación adscritos al semillero. Las consideraciones éticas implican ajustes propios de la etnografía colaborativa, como la construcción del consentimiento informado junto con los participantes y la autorización para usar sus nombres reales en el reporte del estudio.

El estudio estuvo marcado por un principio de recursividad que llevó a que las fases de análisis orientaran el diseño de los instrumentos y la recolección de datos. La primera fase de recolección consistió en la observación de más de 30 horas de video recogidas en 14 sesiones de escritura colaborativa, que llevaron a la publicación de un artículo en una revista Q1 (Abad et al., 2023). Posteriormente, se implementaron dos entrevistas a las dos maestras que de manera directa participaron en la escritura del artículo junto al maestro formador. Por último, se aplicó la técnica interactiva APLEC, que se diseñó para el proyecto y se describió en cuatro momentos: (1) ambientación, (2) reflexión y descripción, (3) expresión e interpretación, y (4) análisis y evaluación.

Mediante la observación participante se dio respuesta a los objetivos específicos uno y dos, con los que se buscó documentar el proceso de escritura colaborativa en el semillero y describir los roles, las mediaciones y las estrategias asociadas a esta práctica. Mediante las entrevistas y la técnica interactiva se recogió información que permitiera dar respuesta a los objetivos tres y cuatro, con los que se busca dilucidar la relación de la escritura colaborativa con prácticas de literacidad instaladas como hegemónicas y establecer sus aportes al desarrollo de la escritura académica, en función de su dimensión crítica.

Por último, a lo largo del capítulo se describieron distintas medidas empleadas para garantizar la validez del estudio, que incluyeron la triangulación múltiple, la validación y el trabajo colaborativo con los participantes y el escrutinio de pares expertos.

## Capítulo 5. Resultados y discusión

Este capítulo integra la presentación de los hallazgos del análisis de la escritura colaborativa en el semillero FORMALE con la interpretación de los mismos a la luz de elementos apenas esbozados en el marco teórico conceptual y los antecedentes. Para su elaboración se recurre a un estilo narrativo híbrido de *fluir de la conciencia*, técnica afín tanto a estudios de corte autoetnográfico (Dyson, 2007) como a aquellos que indagan sobre la escritura colaborativa (Dimililer & Kurt, 2019). Así, los resultados —descritos en pasado y primera persona— se articulan con la discusión —elaborada en presente y tercera persona— en torno a la empiria derivada de los datos.

Dado el doble rol del autor como participante e investigador, esta opción discursiva se desprende de un elemento medular de las etnografías del yo (self-ethnographies): la exigencia constante por una reflexividad generosa y consciente. Para Rinehart y Earl (2016), los autoetnógrafos son a la vez objetos y sujetos de sus exploraciones discursivas. Por tanto, para lograr el grado de reflexividad requerida, el auto etnógrafo recurre a la narrativa como una manera de estar presente en la acción y, a la vez, de observarse a sí mismo en ella. De este modo, el auto etnógrafo escribe no solo acerca de su experiencia personal, sino acerca de “cómo ese conocimiento experiencial resuena con lo que ocurre en el mundo en general” (p. 6).

La decisión de combinar puntos de vista y tiempos verbales para unificar los resultados con la discusión reconoce en el etnógrafo el recurso fundamental tanto para recoger los datos como para interpretarlos; a través de este recurso se consigue armonizar en el discurso las perspectivas emic y etic (Savin-Baden & Major, 2013) descritas en el capítulo metodológico.

El capítulo se divide en cuatro partes. En la primera se aborda la pregunta por los roles y funciones que desempeñan tanto el MF como las MeF durante la escritura colaborativa. La segunda

---

responde al interrogante por las sub-estrategias empleadas durante esta práctica escritural, las cuales se subdividen en (1) uso de recursos y mediaciones, (2) gestión de la tarea de escribir para publicar, (3) trabajo en equipo y (4) manejo de la interacción con agentes editoriales.

La tercera parte analiza de qué manera la escritura colaborativa en el semillero perpetúa o subvierte prácticas escriturales instaladas como hegemónicas en la institucionalidad universitaria y en el mundo de las publicaciones académicas. En la cuarta y última parte se señalan los aportes que hizo la escritura colaborativa en el semillero a la formación de los MeF<sup>4</sup> participantes, en relación con su apropiación de literacidades académicas y con su formación como docentes e investigadores. La **Tabla 8** presenta las categorías y subcategorías que sirvieron de base para el análisis y en torno a las cuales se organizaron los resultados, así como las definiciones de trabajo de estas últimas.

---

<sup>4</sup> El grupo de semilleristas que participaron en el proyecto se reconocen como hombres o mujeres. No hubo participación de personas no binarias. En reunión del 10 de abril de 2024, durante la socialización de resultados, se consultó acerca del uso inclusivo de pronombres y artículos. El equipo estuvo de acuerdo con el uso del artículo *los* como alternativa lingüística que representa a todos los miembros del semillero. El uso del término “las MeF”, en el contexto de esta tesis, hace referencia a Jennifer Regalado e Isabel Acevedo, las maestras en formación que coescribieron el artículo cuyo proceso de escritura se documentó para el proyecto.

**Tabla 8.**

*Categorías de base y definiciones de trabajo*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Definiciones</b>
<b>Roles</b>	Del MF	Pueden asociarse a los roles del coordinador, desde la teoría de los mentores (Malderez, 2009), pero ampliados o especificados al proceso de formación en escritura académica durante la escritura colaborativa con las MeF.
	De las MeF	Se describen en virtud de las tareas que desarrollan a lo largo del proceso escritural, según lo convenido con el MF.
<b>Estrategias</b>	De uso de recursos y mediaciones	Implican la selección y uso de recursos físicos y tecnológico-mediacionales para el desarrollo de la escritura colaborativa.
	De gestión de la tarea	Conllevan la asignación, el desarrollo y la verificación de tareas que permitan el avance en la escritura del artículo para su efectiva publicación.
	De trabajo en equipo	Están orientadas a sostener y mejorar la calidad de la interacción entre el equipo de coautores durante la escritura colaborativa del texto.
	De interacción con agentes externos	Están orientadas a gestionar la interacción con agentes externos como editores, revisores y evaluadores, con el fin de favorecer la publicación.
<b>Prácticas de Literacidad</b>	De continuidad	Prácticas escriturales instaladas como hegemónicas, que se insertan en y contribuyen a relaciones pedagógicas y editoriales de orden jerárquico, en las que se mantiene una marcada distancia social y epistémica entre maestros y estudiantes y entre editores, evaluadores y autores.
	De ruptura	Prácticas orgánicas que surgen de la relación interna del semillero y que rompen con las dinámicas tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Estas propenden por relaciones heterárquicas, que favorecen una mayor horizontalidad en la toma de decisiones con respecto a la construcción del texto.

## **Roles y funciones**

Esta primera sección del capítulo se centra en analizar y describir los roles y las funciones que desempeñan el MF y las MeF durante la escritura colaborativa en el semillero.

### ***Maestro formador: De mentor en investigación a mentor en escritura***

La tarea de escribir junto a los estudiantes del semillero de investigación conlleva dos macrofunciones para el MF, una investigativa y otra pedagógica. Como investigador y autor principal, lidera el proceso de escritura y publicación; como docente de investigación, se ocupa de formar en la escritura científica. Ahora bien, un mentor en investigación desempeña cinco grandes roles: promotor, patrocinador, educador, aculturador y modelo (Abad & Pineda, 2018). En línea con estos roles, los datos señalan que durante la escritura colaborativa el MF realizó ocho funciones específicas para promover la apropiación de literacidades académicas en las MeF. A continuación, se explica la manera en que los roles del MF como mentor en investigación se articulan con las funciones que llevó a cabo durante la escritura colaborativa.

**Promotor.** Durante los frecuentes altibajos que conlleva la escritura para la publicación es crucial la gestión de las emociones. En tanto promotor, el MF propició la gestión de emociones y ritmos de escritura y procuró generar confianza personal en las MeF para que persistieran en la publicación. Por una parte, motivó al equipo respecto a la escritura resaltando los logros y avances realizados; por la otra, reconoció las emociones negativas que pueden afectar el proceso, como la ansiedad, el temor o la frustración, tal como se reseña a continuación.

En algún momento el MF se aventura a elogiar el trabajo conjunto, para estimular a las estudiantes, y menciona el valor de la teoría propuesta. Incluso se aventura a predecir que en algún momento serán citados, para resaltar el valor de la teoría construida entre los tres. (Bit.10\_3C)

---

La gestión de las emociones está asociada a la consolidación de la confianza personal. Así lo señalaba Jennifer:

Jenni: Pero para llegar a ello hay también esa confianza personal. Y, por ejemplo, cuando nos reuníamos para el desarrollo de las evaluaciones del artículo, compartíamos entre nosotros justamente cómo nos sentíamos, cuáles habían sido nuestras emociones, nuestros impulsos en ese momento tal vez acerca del comentario. (Entrevista 1)

**Patrocinador.** Como patrocinador, el MF delegó de manera progresiva en las MeF tareas cada vez más complejas, consultó con ellas decisiones fundamentales respecto al texto y promovió su participación activa en la publicación para generar en ellas confianza académica.

Desde el inicio del proceso, una labor fundamental del MF consiste en equilibrar el ejercicio de su liderazgo y la realización de sus propias tareas con la vinculación activa de las MeF en la construcción del artículo. En mi caso, para promover esa participación activa, delegué funciones y tareas en las MeF que se iban complejizando a medida que avanzaba la escritura del manuscrito. Para ellas, este aspecto crucial en el acompañamiento a la formación fue interpretado como una expresión de confianza en sus capacidades. Al respecto, Jennifer comentaba:

Jenni: Bueno, por ejemplo, justamente esa confianza... que no solamente es una confianza académica... en decir “Te encargas de esto. Ya sabemos que lo harás y después lo revisamos y lo integramos y completamos entre todos”. (Entrevista 1)

Jenni: Desde el momento que inicié siempre fue mucha confianza depositada de parte suya, profe, en nosotros. Entonces uno decía: “Listo. Está bien. El profe me ha encomendado esta misión, entonces vamos a organizarlo, a desarrollarlo.”

Entonces (el proceso de escritura) siempre ha sido muy activo y participativo, pero ha sido así porque usted también lo ha liderado. (Entrevista 1)

Además de designar tareas a las MeF acordes con el desarrollo de sus capacidades, otra estrategia fundamental consistió en consultar con ellas decisiones fundamentales respecto al texto. Esto les permitió reconocerse como coautoras y, a la vez, comprender que los autores no tienen la escritura resuelta desde el inicio, sino que esta implica una serie de decisiones que se van tomando a medida que evoluciona el proceso de composición, revisión y edición. Así lo señala una de las observaciones:

El MF ya había empezado a elaborar las respuestas para los evaluadores. Las lee a las MeF y consulta con ellas. Juntos prosiguen con la elaboración de las respuestas. El MF es quien se encarga de elaborar las respuestas a los evaluadores, a medida que las consulta con las MeF. (Bit.10\_3A)

Respecto de esa tarea de consultar e indagar con ellas, Jennifer comentaba:

Jenni: Y no solamente es que sea, por ejemplo, de pronto yo decir yo soy receptiva solo porque mi maestro, usted profe, sea mi sol y listo. No, al contrario: Usted es de los que escucha y nos pone a sacar, a potencializar: “Listo, ¿Ustedes que tienen?, ¿qué opinan?, ¿qué dicen?, ¿qué han investigado?, ¿qué saben?, ¿qué conocen?”

Entonces es a la par. (Entrevista 1)

**Educador.** En su rol de educador, el MF orientó el uso de recursos y modeló estrategias escriturales a la vez que acompañó el proceso grupal de evaluar y corregir la escritura conjunta. Además de delegar tareas, consultar decisiones y promover la participación de las MeF en la construcción del texto, el formador también se encarga, a partir de la modelación, de promover el uso de recursos y la implementación de algunas estrategias. Al respecto, yo mismo comentaba durante una de las entrevistas:

José Vicente: Yo le dije, “¿Sabes qué vamos a hacer? Vamos a sacar esta matriz y vamos a poner ésto aparte y nos vamos a entender y vamos a desatar ese nudo y vamos a dejar que las ideas fluyan frente a esta idea”. Y ahí sacamos el texto de la matriz de un Excel y lo pusimos en un Word y empezamos a pensar las ideas y empezó a fluir la escritura y ya cuando lo teníamos resuelto lo volvimos a meter en el otro lado. Yo decía, yo también estoy aprendiendo y me estoy percatando de estrategias que usábamos en la escritura y las llevo también a mi formación.  
(Entrevista 2)

Formar para la escritura pasa también por la tarea de evaluar lo escrito. **En ese sentido, la reflexión y revisión de la propia escritura sobre la base de las correcciones hechas por los evaluadores es otra función clave por parte del MF, quien introduce de este modo a las MeF en una dinámica de análisis metatextual que conlleva no solo la revisión del texto sino la reflexión con respecto a la escritura como práctica social.** Así se describe en una de las observaciones:

El MF señala que, si bien siempre hay asuntos por corregir, considera que se ha elaborado un muy buen texto. El proceso de revisión ha sido muy dispendioso, pero el equipo ha sido juicioso en dar las respuestas requeridas. (Bit.11\_3A)

**Aculturador.** Una función esencial del MF durante la escritura colaborativa consiste en aculturar a las MeF en las prácticas letradas académicas; en otras palabras, el MF las introduce en la cultura académica de la escritura disciplinar para la publicación. En tanto aculturador, el MF se encargó de explicar aspectos lingüísticos y discursivos, evaluar y aclarar el proceso de publicación, y liderar la interacción con evaluadores y agentes editoriales.

Para comenzar, el rol de aculturador supuso explicar las razones lingüísticas o discursivas a las que obedece una determinada decisión en relación con la estructuración del texto.

Jenni: Bueno, en relación al acercamiento al uso del discurso académico directamente, teníamos la estructura de cómo desarrollar el artículo. Por ejemplo, hacíamos de pronto alguna redacción bajo su guía, profe. No era solamente como “corrija aquí”, y se hacía, sino que nos enseñaba, nos formaba, nos instruía: “Osea, se hace este cambio debido a esto, por esto.” Entonces cada momento que vivenciamos en la escritura fue de carácter formativo, en todos estos ámbitos.

(Entrevista 1)

La aculturación en las prácticas de escritura académica pasa también por aclarar la manera en que funciona el intercambio que conduce a la publicación de un artículo a medida que se avanza en su elaboración. La escritura colaborativa junto a las MeF no pierde su naturaleza formativa; por lo anterior, la labor del MF es con frecuencia la de explicar, instruir y aclarar aspectos de la composición del texto o de la dinámica de edición y publicación. En seguida algunos comentarios de mi parte durante el encuentro número 11 que ejemplifican esa función.

José Vicente: En cuanto al proceso de publicación, ustedes saben que al principio yo lo vi como, ¡uff!, negro, cuando nos mandaron una segunda ronda. Pero ya analizándolo más en detalle, creo que lo vimos mas positivo. Y esperemos que ya

---

este segundo evaluador, retomando algunas de sus ideas, y cambiando las explicaciones, ya de el visto bueno. Esperemos que nos lo aprueben, y si nos lo aprueban, sigue revisión de estilo. Esperemos respuesta. Yo tengo fe de que nos va a ir bien. Y si esto sale, artículo TOP, no es cualquier cosa. (Bit.11\_5C\_1h3m)

Las maestras valoran las explicaciones honestas respecto a la naturaleza del mundo editorial por parte del MF que, sin abandonar la esperanza de publicar, advierte las dificultades inherentes al proceso.

Isa: hubo un momento en que yo veía eso muy lejano, cuando nos decían que no. Y lo bonito del profe es que siempre ha sido muy sincero. “Yo creo que aquí muchachas, yo creo que aquí de pronto no nos va a dar, ellos son muy exigentes. Nos mandaron eso, nos mandaron lo otro y bueno, está aquí”. Eso es muy bueno también, que le digan a uno con sinceridad, no que le digan a uno esto lo vamos a publicar en... no sé.. en un libro quien sabe como... Eso es muy importante: que le digan a uno. (Entrevista 2)

Por último, durante el desarrollo de la escritura colaborativa el MF desempeña los roles de líder y orientador. En la medida que se encarga de liderar la escritura, en particular con respecto a la interacción con agentes externos, también desempeña un rol instruccional, pues busca formar a las maestras noveles en la escritura académica. Esta calidad de líder natural del semillero, que lo lleva a liderar los ejercicios iniciales de escritura colaborativa con sus estudiantes, lo convierte también en un modelo a seguir y en un referente respecto de la investigación y la escritura. Maria Fernanda resumía esta función de la siguiente manera:

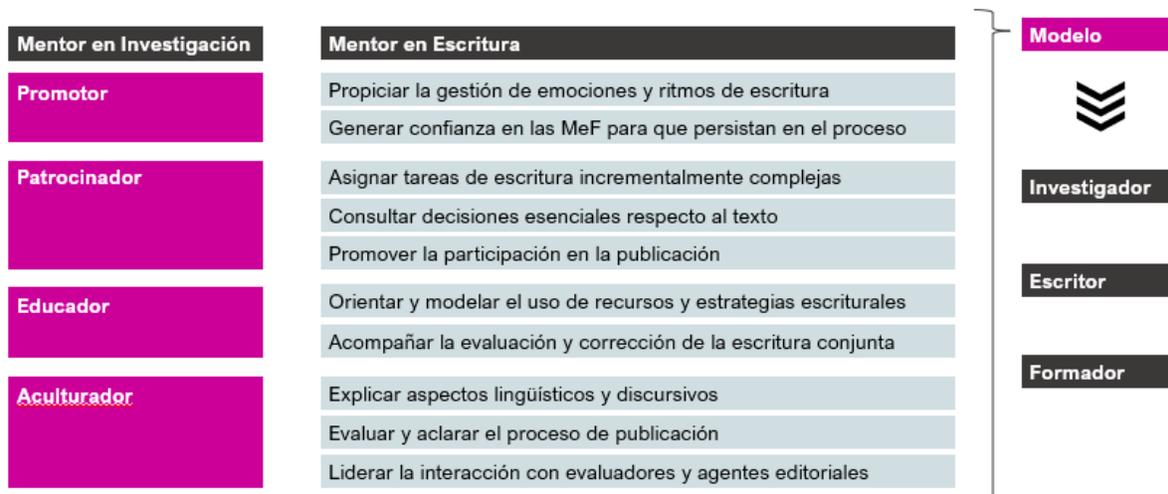
---

El MF es un líder, ejemplo a seguir y orientador al mismo tiempo. Es un líder por el solo hecho de que es la cabeza del semillero y está encargado de liderar y convocar las reuniones del semillero. Asimismo, por su experiencia y su manera de actuar y hablar, se vuelve en una persona ejemplar que los demás pueden seguir e imitar. El rol de ejemplo a seguir no siempre es realizado de manera consciente, ya que es algo que los demás integrantes del semillero notan dependiendo de sus capacidades para analizar el comportamiento y las actitudes de otros. Por último, el MF es un orientador que provee consejos, ideas, sugerencias y recomendaciones a los demás miembros del semillero de cómo llevar a cabo un proceso de investigación de manera exitosa. (María Fernanda\_TI\_Tronco\_P2)

En resumen, durante la escritura colaborativa el MF desempeña dos macro funciones: en calidad de investigador y autor principal, lidera el proceso de escritura y publicación; en calidad de maestro formador en investigación, al mismo tiempo forma a las maestras en la práctica de la escritura científica. En este proceso de escribir y publicar con sus estudiantes, el MF llega a constituirse en un *mentor en escritura académica*. De hecho, las funciones que desempeña para desarrollar las literacidades académicas en las MeF durante la escritura colaborativa pueden integrarse a sus roles como mentor en investigación. La **Figura 8** presenta la manera en que los roles del mentor en investigación se articulan con sus funciones como mentor en escritura. Por último, al desempeñar todos estos roles, el MF se convierte en un modelo a seguir para sus estudiantes en relación con lo que conlleva ser maestro, investigador y escritor.

**Figura 8.**

*Articulación de las mentorías en investigación y en escritura*



Nota: Las características del mentor en investigación fueron tomadas de Abad & Pineda (2018)

***Maestras en formación: De asistentes de investigación a coinvestigadoras y coautoras***

Las MeF acompañaron y apoyaron todo el proceso de escritura. Hicieron rastreo en fuentes externas y cumplieron una labor de reconocimiento de la revista y de sus exigencias, pero además intervinieron el texto de forma directa de acuerdo con las asignaciones acordadas con el MF. A continuación, se señalan sus funciones más sobresalientes y se comparte evidencia que las respalda.

- **Rastrear información en fuentes externas**

Al revisar el concepto semillero, el MF le encarga a Isabel que retome y amplíe algunos estudios sobre semilleros a partir de una base de datos ya creada en el semillero. La MeF debe retomar ... al menos dos artículos sobre semilleros, y reportar las metodologías y hallazgos empleados, para apoyar la escritura de la sección de antecedentes del artículo. (Bit.1\_3A)

- **Verificar y ajustar texto a requerimientos de la revista**

Los integrantes del equipo pusieron en práctica su competencia organizativa textual en esta sesión, ya que tuvieron que corregir unas citas y una referencia que estaban incorrectas. Esto requirió de los investigadores una apropiación de las convenciones estilísticas APA, lo cual era un requisito para el envío exitoso del artículo. (Bit. 5\_4B)

- **Participar en la toma de decisiones**

Isabel: Nosotros podemos tener espacios de diálogo; por ejemplo, nosotros nos sentamos, leemos párrafo por párrafo, discutimos, somos conscientes de lo que estamos diciendo, si estamos de acuerdo o no estamos de acuerdo. (Entrevista 2)

Jenni: Pero no es (mi labor) algo así como aparte, que usted lo hace y listo, después se pone y listo. No, es que después lo integramos, lo construimos entre todos. Pero claro, pues llegar a que haya ese aporte también igual, efectivo y positivo, demanda también de un gran trabajo. Entonces el rol (como maestra en formación) siempre lo he vivenciado de forma muy activa, muy participativa en todos los aspectos que vivamos en el semillero. (Entrevista 1)

- **Elaborar partes del texto**

JV: Y ustedes también tuvieron unos momentos de escribir partes del artículo ¿no? Yo me acuerdo que decíamos: “Bueno, yo escribo esta parte, yo le hago a esta parte, pero ustedes, por decir, van a redactar este concepto, la definición de tal concepto. La otra redacta el concepto tal.” Entonces también tenían... no era solo rastrear, sino que también tenían la labor de escribir pedazos del artículo, ¿no?

Jenni: Sí, entonces ahí era donde yo llegaba y me decía: “¡Wow!, ¡Qué grande!”  
¿no? O sea, como cuando llegan y nos encomiendan estas tareas.

Con respecto a sus funciones, el equipo en pleno concluyó:

Las MeF desempeñan distintos roles, que van desde el rastreo de información, la verificación de fuentes, el uso adecuado de normas estilísticas, (y) el cumplimiento con los requerimientos de la revista, hasta la intervención directa en el texto y la toma conjunta de decisiones respecto a la publicación, por lo que llegan a convertirse en verdaderas coautoras. Además, complementan y enriquecen la perspectiva del MF, por lo que obran a manera de termómetros que permiten calibrar las condiciones de aprendizaje del semillero y su continua mejoría. (TI – Conclusiones – Tronco)

Las MeF acompañaron y apoyaron todo el proceso de escritura. Hicieron rastreo en fuentes externas y cumplieron una labor de reconocimiento de la revista y de sus exigencias, pero además intervinieron el texto de forma directa de acuerdo con las asignaciones acordadas con el MF. Con respecto a sus funciones, la participación activa de las MeF en el proceso de escribir y publicar junto al MF supuso una complejización progresiva de sus funciones, lo que a la vez dio lugar a una reconfiguración paulatina de los roles que desempeñan dentro del equipo. Así, si bien al inicio del proyecto eran estudiantes de semillero y auxiliares de investigación, luego de haberse vinculado activamente al ejercicio de la escritura colaborativa, las MeF se convirtieron en co-investigadoras y co-autoras del artículo.

### **Estrategias**

Esta sección da cuenta del segundo componente del objetivo dos, con el que se pretende describir las estrategias que emplean el MF y las MeF durante la escritura colaborativa. Del mismo

---

modo que las macrofunciones del MF se entrelazan durante la escritura colaborativa, las estrategias escriturales del equipo para llevar a término la composición y publicación del artículo en el marco del semillero devienen en estrategias didáctico-pedagógicas (Gamboa Mora et al., 2013) orientadas a fortalecer la apropiación de literacidades académicas por parte de las MeF a partir de su participación en un evento de escritura que trasciende las condiciones y métodos del aula tradicional. A continuación, se describen esas estrategias en cuatro grandes sub-categorías: estrategias asociadas al uso de recursos y mediaciones; estrategias de gestión de la tarea de escribir para publicar; estrategias de trabajo en equipo; y estrategias de manejo de la interacción con los agentes externos que regulan la publicación.

#### ***De uso de recursos y mediaciones***

Las estrategias en este sentido implican la selección y uso de recursos físicos y tecnológico-mediacionales para el desarrollo de la escritura. Para efectos del análisis, tales recursos empleados se dividieron en tres tipos.

**De información.** Recursos que se utilizan como fuentes de información en línea. Se usaron fundamentalmente para rastrear, validar o verificar datos o procedimientos necesarios para garantizar la calidad del artículo. Con respecto a la forma, recursos como los diccionarios, los tesauros, el corpus del inglés americano y la página oficial de la revista respaldaron la tarea de cumplir con adecuados estándares discursivos y estilísticos para que el artículo pudiera ser publicado. Con respecto al contenido, algunas bases de datos académicas como Google Scholar, ERIC, Springer o Science Direct, y algunas páginas de agencias oficiales, como el ministerio de educación nacional, se emplearon para rastrear y corroborar información, así como para citar y referenciar fuentes que dotaran al artículo de altos niveles de veracidad y credibilidad científica.

**De comunicación.** Recursos y tecnologías para la comunicación dependientes de la conexión a internet. Para la comunicación del equipo con los agentes externos las principales herramientas fueron el correo electrónico y la plataforma de la revista en el Open Journal System (OJS). Para las comunicaciones internas del equipo las principales herramientas fueron la plataforma de videoconferencias de Zoom y el chat de WhatsApp.

Estas últimas fueron fundamentales para la escritura colaborativa no solo durante la pandemia sino incluso cuando se retornó a la presencialidad, pues facilitaron los encuentros de escritura entre los coautores, quienes por sus múltiples ocupaciones veían limitadas sus posibilidades de desplazamiento para el encuentro físico. Al respecto, Jennifer comentaba:

Jenni: Hablemos, por ejemplo, en términos de tiempo. Ese es el primer factor. Si de pronto estamos en nuestros trabajos y debemos de conectarnos, ¿no? a alguna reunión, del mismo semillero o del proceso de escritura, uno era de colgar aquí, tal vez de la clase o de cualquier otra labor, y ahí mismo tener la accesibilidad de conectarnos de una. Evitarnos tal vez el desplazamiento, todo lo que genera en tiempo poder llegar al lugar físico. Entonces esa es... en verdad que ha sido... la posibilidad más asertiva para poder continuar. (Entrevista 1)

**De operacionalización.** Tecnologías de uso sincrónico o asincrónico que permiten operacionalizar la escritura. Los principales fueron el Word de Microsoft y el Drive de Google. Cabe señalar que el uso de herramientas ofimáticas a través de Google Drive, que habilitan la escritura simultánea a múltiples manos, fueron cruciales para el desarrollo conjunto del artículo y su publicación.

Sobresale el hecho de que, durante las etapas de preparación, elaboración, prepublicación y edición del texto, el equipo desarrolló una serie de códigos que facilitaron el avance, la revisión

---

y la corrección de su propia escritura. El siguiente apartado, extraído de las observaciones, da cuenta del tipo de códigos empleados para revisar, corregir y preparar el manuscrito.

Mediante el uso del Word en Drive se generan las nuevas secciones que deben ser incluidas mediante pequeñas frases en color fucsia. A través de comentarios al margen se especifican las secciones que deben ser trabajadas, las tareas pendientes y, en algunos casos, los responsables de esa tarea. Con resaltados morado y amarillo se destacan secciones que deben ser trabajadas. El resaltado amarillo se emplea para destacar secciones que deben ser revisadas en su redacción. El resaltado morado se emplea para destacar conceptos o ideas que requieren citación pero aún no la tienen, o aquellas que ya tienen la cita, pero sin la referencia. El resaltado verde se emplea para resaltar las citas ya debidamente referenciadas. (Pre-publicación / Bit.1\_3B)

Por último, en línea con Abad y Uribe Zapata (2023), el uso combinado de los recursos de comunicación y operacionalización, que permiten compartir pantalla mientras se elabora el texto, propician el rol formativo del MF y el desarrollo de la práctica escritural supervisada en el contexto del semillero. De hecho, la composición colaborativa de los textos no hubiera sido posible si no hubiésemos contado con dichos recursos.

### *De gestión de la tarea*

**Ajustar el texto a los requerimientos de la revista.** Desde la fase de pre-publicación el equipo era consciente de que debía ajustar el texto en su forma y extensión a los requerimientos de la revista. Posteriormente, a lo largo de toda la fase de edición del documento, el equipo batalló con el límite de palabras. Este fue un punto de tensión, pues para poder dar respuesta a los requerimientos del comité editorial debieron recortar otras partes del artículo, como párrafos de transición, definiciones teóricas o referentes. Este es un ejemplo de cómo un aspecto discursivo,

---

relacionado con los requerimientos de forma que establece la revista, termina por adentrar al equipo en discusiones ideológicas respecto a aquello que merece o no ser publicado. Al respecto, hacia el final de la fase de pre-publicación, surtida la primera ronda de correcciones por parte del comité editorial, comentábamos:

El artículo tuvo que ser modificado para que su estructura textual cumpliera los requerimientos estilísticos de la revista, y los autores tuvieron que modificar ciertos términos y referencias según lo que la revista solicitaba. Todo esto fue una demostración de cómo los investigadores tienen que adecuar sus productos escriturales a las demandas de la revista, evidenciando las relaciones de poder que existen entre autores y editores. (Pre-publicación\_Bit. 4\_4C)

**Ajustar el texto a los requerimientos de evaluadores y agentes editoriales.** Tras la segunda ronda de evaluadores, el comité editorial hizo requerimientos tales como (a) emplear la primera persona en plural (we) y la voz activa en vez de la voz pasiva para reportar las acciones de los investigadores, (b) usar etiquetas (estudiante 1, docente 1) en vez de códigos para referirse a los participantes, (c) ajustar el título de manera que reflejara el contenido del manuscrito y (d) revisar la estructura categorial empleada para el análisis.

De esta manera, los agentes externos, en particular el comité editorial y los evaluadores, comunican a los autores las convenciones discursivas mediante las cuales se comunica la investigación y se valida el discurso científico en un área determinada. No obstante, los autores se enfrentan a una permanente tensión entre satisfacer las demandas de los editores y evaluadores para agregar la información solicitada, y a la vez mantenerse dentro del límite de palabras que exige la revista. Al respecto, en uno de los encuentros yo comentaba: “lo de las palabras es una batalla todo

el tiempo” (Bit.13\_4C\_0h22m38s). Los apartados de la **Tabla 9** dan cuenta de dicha tensión durante la fase de edición.

**Tabla 9.**

*Tensiones en la escritura del artículo por número límite de palabras*

<b>Apartado</b>	<b>Fuente</b>
Se evalúa la pertinencia de conservar un texto de 8500 palabras. Deciden eliminar el anexo para poder cumplir con el límite de palabras. En particular porque, al tener que responder a los requerimientos del evaluador, se amplía el número de palabras.	Bit.10_3A
Quedan 8437 palabras. La guía para la entrevista tiene 384. Se acuerda dar instrucciones al editor de eliminar la guía si se deben reducir palabras.	Bit.11_3A
Para cumplir con el límite de palabras, se recortan párrafos del marco teórico. Se considera eliminar algunas referencias. Se vuelve a someter a consideración la eliminación de la guía para los grupos focales. Los evaluadores habían solicitado esa información, pero al ponerla se incrementa el número de palabras. El equipo decide eliminarla. Quedan 7756 palabras.	Bit.12_3A
Gracias a la revisión conjunta del texto, tras la revisión de estilo, se corrigen errores y se logra llegar a 7948 palabras , lo que está bajo el límite máximo.	Bit.13_5
Se hace un repaso de las modificaciones realizadas de acuerdo con las recomendaciones de los editores. Entre los cambios se encuentra un nuevo ajuste al título. Las palabras vuelven a aumentar a 8010	Bit.13_3A

Cabe señalar que, en la experiencia colaborativa de escribir para publicar, aspectos formales relacionados con los requerimientos editoriales, como el límite de palabras, lleva al equipo de autores a tomar decisiones con respecto a los aspectos del artículo que son esenciales y aquellos que son prescindibles. Así, requerimientos externos conllevan negociaciones de sentido que conducen a decisiones de tipo ideológico en relación con aquello que merece o no ser publicado. En este proceso los agentes externos, tanto evaluadores como editores, también cumplen un rol

formativo en la medida que comunican al equipo las convenciones establecidas respecto a la manera de hacer (y comunicar) ciencia en su disciplina específica.

### ***De trabajo en equipo***

**Gestionar emociones.** Parte fundamental del trabajo en equipo estuvo asociado a la gestión conjunta de las emociones que conlleva el proceso de escribir y publicar el artículo, en particular a la hora de afrontar las correcciones y de responder a los comentarios de los agentes externos. Si bien el MF propició el manejo de las emociones, fue necesaria la plena participación del equipo para gestionarlas, pues hay instancias difíciles de afrontar para todos, en particular cuando los agentes editoriales requieren correcciones no solo de forma sino de contenido, que implican una recomposición del texto.

Durante la fase de edición, tanto yo como las MeF interpretamos los comentarios hechos por los evaluadores, y expresamos libremente nuestras respuestas emocionales tanto negativas, de frustración, molestia, desencanto y temor; como positivas, de ánimo, alegría, orgullo y gratitud en relación con los evaluadores. El siguiente diálogo, extraído del encuentro número 10, ejemplifica la manera en que se dio este tipo de intercambio.

José Vicente: Yo lo estaba viendo muy negro cuando les escribí. Yo dije: ¡¡¡No!!!

¿¿¿Mas??? ¡Nos va a tocar mandar esto a otra revista!

Isabel: Si, no, pues ya cuando el profe escribió yo dije, ¡Ay, no! (se pone las manos en la cara) ¡Qué tristeza!

José Vicente: Comentarios tan negativos, y más correcciones, el otro quejándose que no había entendido, ¡ay, no!... pero ya después lo miré con mas calma y dije, ‘ah, pero este sí lo aprobó. Solamente le tenemos que responder a uno’. (Bit.10\_5C\_1h58m)

**Gestionar el ritmo de la escritura.** Además de la gestión de emociones frente a la escritura, hay otras estrategias intra-ecológicas fundamentales a la vida del equipo que suponen la gestión de sus interacciones y de sus ritmos de trabajo. El manejo del tiempo supone equilibrar fuerzas en doble vía. Por una parte, se desprende del esfuerzo por responder a las entregas dentro de las fechas establecidas tanto por la revista, representada en los editores, como por la universidad, en cabeza de la unidad de investigaciones. Por la otra, obedece a la necesidad de regular el ritmo interno para la escritura en equipo, un proceso arduo, que exige la capacidad para reconocer y gestionar periodos de agotamiento y saturación con el texto. Algunas de las estrategias para regular el ritmo de la escritura incluyen elaborar y monitorear un cronograma de trabajo, espaciar los tiempos de reunión, discutir temas del equipo ajenos al texto y emplear el humor para aligerar la carga de la tarea escritural. La Tabla 10 presenta algunos apartados que ejemplifican el uso de estas estrategias.

**Tabla 10.**

*Ejemplos de estrategias para gestionar el ritmo de la escritura*

Apartado	Fuente
<p>Con base en la revisión del cronograma de investigaciones, se le asigna a Jennifer la elaboración de un cronograma de trabajo para el semestre. José Vicente consulta con ella si esa tarea es muy pesada, y ella confirma que ya empezó a realizarla. Es necesario alinear las fechas de trabajo en el artículo con las fechas del proyecto de investigación. Se plantea finales de febrero para culminar la estructuración del artículo. Se asignan en el cronograma los responsables de las tareas principales.</p>	<p>Bit.1_3A</p>
<p>Al final del encuentro, el MF y las MeF deciden reunirse nuevamente para responder al editor. También plantean la importancia de dejar reposar el artículo para verlo con mayor claridad. Se decide el nuevo día y hora de encuentro.</p>	<p>Bit.10_3D</p>
<p>Tanto el MF como las MeF plantean que ya se le han hecho al artículo todas las correcciones solicitadas. Ya no encuentran qué más ajustar, pues se ha entrado en un estado de saturación con la lectura y escritura del texto</p>	<p>Bit.11_3A</p>
<p>El equipo comenta lo cansados que están luego de una hora y media de trabajo en un día lunes, pero deciden continuar, para darle cierre a esta etapa de la escritura, además porque sus horarios son restringidos y se les dificulta reunirse. “Escribir estos artículos es duro”</p>	<p>Bit.12_3C</p>
<p>El MF y la MeF1 también sacan momentos para conversar sobre asuntos cotidianos ajenos a la escritura, como los cortes de internet o los cortes de agua que deben enfrentar. También hay breves momentos para el humor, lo que aligera un poco el cansancio por la densidad de la tarea.</p>	<p>Bit.14_3C</p>

**Tomar decisiones conjuntas.** El trabajo colaborativo en pleno se observa desde el inicio, con la asignación de roles y tareas según lo reclama cada etapa del proceso, pero a la vez de acuerdo con las capacidades y el nivel de competencia que van demostrando las MeF. Queda claro que, si bien el MF formaliza la asignación de tareas, las MeF también participan en este tipo de decisiones.

Hay repartición de tareas. José Vicente propone iniciar la construcción de la discusión. Las estudiantes pueden trabajar en ampliar las definiciones del marco

conceptual. Isabel queda con la tarea de ampliar el concepto semillero, pues ya lo ha abordado antes. Se marca esta tarea en el margen. Se insiste en mostrar “lo que nosotros entendemos por semillero” (Min 47). Jennifer ofrece hacerse cargo del concepto de identidad del maestro. También se acuerda que trabaje en el paradigma. José Vicente asume la discusión, que corresponde a la generación del modelo teórico. (Pre-publicación. Bit.1\_3C)

Las decisiones conjuntas atañen a todos los aspectos de elaboración del texto, desde el rastreo de fuentes, el uso de términos y la elaboración de conceptos, hasta la composición de las distintas partes del artículo, la corrección recíproca de la escritura y la aceptación o rechazo de las sugerencias de los evaluadores y la manera de responderles.

- El equipo establece metas y tareas para el envío del artículo. Se especifican las fechas límites de envío y se acuerda la revista a la cual se enviará el manuscrito. Juntos discuten y seleccionan la revista a la que se enviará el artículo. (Pre-publicación. Bit.1\_3C)
- La lectura conjunta del texto ya unificado representa la oportunidad de corregirse mutuamente y deja claro que es una escritura colaborativa plena y no una escritura colaborativa parcial o una simple suma de escrituras independientes. (Pre-publicación. Bit.3\_3C)
- El equipo toma decisiones de manera conjunta con respecto a aspectos como el título y las palabras clave, y se enfrentan a la tensión de responder a los requerimientos de la revista, pero a la vez de garantizar que se conserve de la mejor manera el sentido de su artículo. (Edición. Bit.13\_3C)

En una de las primeras observaciones, el investigador (Joshua) comenta:

- Se evidencia un trabajo colaborativo pleno de parte de todos los investigadores ... relaciones de poder horizontales en las que todos tienen la palabra y a todos se les consulta por su opinión al momento de tomar una decisión, con el fin de garantizar que estas se tomen de manera consensuada y en igualdad de condiciones. (Pre-publicación. Bit.2\_6)

A medida que avanza el proceso se incrementa el grado de complejidad respecto de las decisiones que deben ser tomadas. Esta complejización paulatina, que también se observa en las tareas asignadas a las MeF, acompaña la evolución con respecto a la reconfiguración de roles y, por ende, de identidades en relación con la escritura y la elaboración del texto. Se observa incluso la negociación del derecho a participar de la autoría del artículo.

Una parte de la "Cover Letter" estaba dedicada a detallar la autoría y los roles de los autores. Esto da lugar a que el MF aclare el hecho que un estudiante, quien ya no es parte del semillero, será mencionado como colaborador, pero no como autor, pues no estuvo involucrado en todo el proceso de escritura; él solamente tuvo un rol de apoyo durante su trabajo de grado. Sin embargo, las dos MeF sí serán citadas como autoras, ya que estuvieron involucradas en el proceso de escritura de todo el artículo. (Pre-publicación. Bit. 4\_3C)

Es la vinculación efectiva y sostenida a lo largo de todo el proceso de escritura lo que le otorga a un miembro del semillero el derecho a ser incluido como coautor. En ese sentido, la autoría también se negocia internamente, y es el reflejo de la interacción continua y comprometida con el equipo en torno a la elaboración y publicación del texto.

Este principio de participación sostenida en la escritura como condición para figurar como coautor de un artículo se estableció hacia 2018, poco tiempo después de la creación del semillero.

---

La decisión obedeció a la experiencia de haber elaborado manuscritos de manera conjunta que, habiendo alcanzado un estado avanzado, no vieron la luz de la publicación porque los estudiantes involucrados se retiraron del semillero y abandonaron el texto. Desde entonces se estableció como política interna que tanto los proyectos del semillero como los manuscritos derivados de ellos pertenecen al grupo y no a los individuos. Este principio aplica incluso para el coordinador.

Así, los y las estudiantes son invitados a participar en la escritura y publicación de artículos, mas saben desde el inicio que aparecerán como coautores siempre que perseveren en la escritura. De esta manera, se garantiza en cierta medida la continuidad del trabajo del semillero, se evita afectar su productividad por el retiro voluntario de un miembro, y cada persona tiene la posibilidad de tomar decisiones informadas y conscientes respecto a su deseo de continuar o retirarse de un ejercicio de escritura orientado a la publicación.

Este no es, en todo caso, un criterio absoluto. Se tienen en consideración las motivaciones que llevan a una persona a abandonar la escritura y el grado de participación que ha tenido antes de optar por retirarse. Sin embargo, por lo general, desde las primeras etapas de elaboración de los textos los estudiantes anuncian su deseo de proseguir o de apartarse del proceso.

### *De interacción con agentes externos*

La relación de los autores con evaluadores y agentes editoriales es paradójica. Si bien los agentes externos juegan un papel crucial en facilitar la publicación y en acompañar el proceso de escritura, al mismo tiempo están constantemente poniendo a prueba no solo la capacidad de los autores para producir ciencia sino además su legitimidad para hacerlo, en este caso, en lengua inglesa. Los evaluadores y el comité editorial, al evaluar el texto, someten a prueba la probidad científica de la investigación y, por ende, el dominio conceptual y metodológico de los autores. En la medida en que plantean preguntas pertinentes y hacen aportes relevantes, elevan el diálogo entre

---

el equipo de autores, favorecen la construcción del nuevo conocimiento y enriquecen la calidad de su expresión dentro de los parámetros de la discursividad disciplinar. Pero su actitud puede ser displicente e incluso denotar autoritarismo científico y discursivo. Para lidiar de manera creativa y eficaz con la tensión que emerge en relación con los agentes externos, los maestros coautores del semillero recurrimos a las siguientes sub-estrategias.

**Evaluar las correcciones de los agentes externos.** Las actitudes de los evaluadores en relación con el manuscrito enviado circularon entre el rechazo enmarcado en el cuestionamiento a ciertas ideas o expresiones y la valoración por las apuestas conceptuales presentadas en el manuscrito aunada a la voluntad genuina por mejorar su escritura. Sus posturas no fueron absolutas. Por lo anterior, el equipo se vio en la necesidad de evaluar con atención los comentarios de evaluadores y agentes editoriales, para poder establecer en qué medida se orientaban a la forma o al contenido, y para discernir entre sus posibles fallos y los propios.

El equipo inicia por comentar que la mayoría de los comentarios son de forma, y solo algunos tocan aspectos de fondo, que, no obstante, son pertinentes. El MF ya había empezado a realizar algunas correcciones de forma antes del encuentro. Juntos revisan el documento. (Edición. Bit.12\_3A)

Las actitudes entre los evaluadores fueron contrastantes. Mientras uno de ellos hizo críticas severas a la relevancia de la propuesta teórica, otro la encontró muy valiosa e hizo preguntas orientadas a refinarla. Las observaciones de los editores con respecto a la estructura del texto también fueron variables y, en ocasiones, denotaban fallas de atención o comprensión, lo que supuso un esfuerzo por parte del equipo para establecer qué aspectos del texto debían ser efectivamente corregidos y que otros requerían de una elaboración más precisa y de una sustentación más robusta. Así se señala en algunas de las observaciones:

Los miembros del equipo comparten sus impresiones sobre la respuesta de los evaluadores a los cambios inicialmente propuestos en la primera ronda de evaluación. La sensación es que al evaluador “le gusto el modelo, y está interviniendo y participando en su creación.” (Edición. Bit.10\_3A)

Sobre la mención de los dos estudios empíricos realizados para la investigación y el comentario de los evaluadores sobre la falta de profundidad en la mención a estos, el MF procede a buscarlos y encuentra que la mención al primero de ellos se encuentra en el primer párrafo de la sección de metodología, lo que indica que probablemente los editores no leyeron detenidamente el artículo antes de hacer los comentarios. (Bit.13\_4B)

La escritura colaborativa en el semillero dejó como primera lección, en relación con los comentarios de los evaluadores, que estos no pueden asumirse como juicios absolutos. Es necesaria una lectura mesurada de los mismos, para establecer cuáles de ellos señalan errores que deben ser corregidos, cuáles plantean interrogantes que deben ser considerados y cuáles denotan sesgos o errores no intencionados por parte de los evaluadores que deben ser aclarados.

---

**Usar aportes del evaluador.** Como estrategia de manejo de los comentarios de los evaluadores, yo sugerí usar los aspectos positivos que proponía uno de los evaluadores para integrarlos al manuscrito, pues esto permite no solo enriquecer el artículo, sino además minimizar las posibilidades de rechazo. De manera específica, se decidió entonces generar una tabla propuesta por el evaluador y ajustarla para presentar de manera sintética el contraste entre el enfoque individualista y el colectivista para la formación en investigación (Abad et al. 2023), eje central del modelo teórico propuesto en el artículo.

José Vicente: Entonces, ¿saben qué estoy pensando? Usemos lo que el evaluador nos dio. Tomemos lo que nos está dando y metámoslo. Obviamente, no de la manera exacta en que lo hizo, pero (su párrafo y su tabla) es mucho más detallado y explicativo en lo que estamos tratando de decir... Habría que crear otra tabla, pero creo que eso nos daría una ventaja: estamos respondiendo con sus mismas palabras. Y siempre y cuando eso no traicione la integridad de nuestro modelo, porque en realidad lo está describiendo bien, usemos sus palabras. Y ahí si le queda muy de para arriba rechazar el artículo. (Edición. Bit.10\_5B\_49:33).

Como se estableció antes, uno de los evaluadores fue severo en sus correcciones al manuscrito, pero otro mostró un interés genuino en aportar al desarrollo del modelo propuesto. En relación con ese segundo evaluador, nos atrevimos como equipo a tomar una decisión inusual, que consistió en invitarle a colaborar, una vez el artículo saliera publicado.

José Vicente: No creo que sea muy usual que los autores inviten al evaluador a colaborar, sino que yo soy... me parece, estratégico. Es al menos un cumplido. Darle gracias por estar interesado. (Además), si acepta nuestro artículo, cuando

salga publicado, puede ver nuestra información y contactarnos. Si lo rechaza, nunca va a saber quien lo escribió. ¿Qué opinan?

Isabel: A mi me parece que está bien. Osea, la investigación es un espacio para conocer otro tipo de personas y quizás sea una persona que también se ha dedicado a este tema, que lo puede retroalimentar a uno. También puede hacer un círculo de discusión acerca del tema. (Edición. Bit.11\_5A\_14:28)

Si bien esta medida puede resultar arriesgada, también señala la disposición del equipo a rebasar la relación en principio antagónica entre autores y evaluadores, al considerar que sus roles son fluidos y cambiantes, y que, en un momento dado, pueden unirse para avanzar en la construcción del conocimiento. Esto demuestra la actitud preeminentemente colaborativa de los miembros del semillero con respecto a la construcción del conocimiento.

**Ejercer, aclarar y preservar la autoría.** Pese a las instancias de colaboración con el equipo editorial y los evaluadores, también se experimentaron divergencias respecto al desarrollo del manuscrito que exigieron aclarar o preservar los sentidos que originalmente buscábamos. Para las publicaciones en inglés, el revisor de estilo habitualmente se encarga de simplificar el texto y de acercarlo a formas estandarizadas de uso de la lengua. Sin embargo, en este caso el revisor operó desde la presunción de ocupar un lugar de poder que le otorga su condición de hablante nativo. Por ende, como autores debimos salir en defensa permanente de nuestras opciones lingüísticas, discursivas y epistémicas para preservar y ejercer nuestra autoría. Así lo señala la siguiente conversación:

José Vicente: Entonces yo no tengo problema con esos cambios (que propone el revisor de etsilo). El único que no me cuadra bien es este que dice “centradas no en el conocimiento sino en los sujetos que...” Nosotros teníamos “los sujetos que

conocen” pero él sugiere “los sujetos que tienen el conocimiento”. Eso para mí cambia el sentido de lo que queremos decir, porque nosotros estamos planteando los sujetos que de manera activa conocen y construyen el conocimiento, no que tienen un conocimiento ya prefijado. Entonces esto es lo único que yo no aceptaría. Este cambio es el único que rechazaría.

Isabel:            Sí, es que ahí cambia el sentido de lo que se quiere decir.

José Vicente: Ahá. Ahí se cambia el sentido. Los demás, no tengo problema en que quede. ¿Ustedes qué dicen? ¿De acuerdo o...?

Jennifer:        Sí, profe. También de acuerdo con lo que plantean.

En resumen, una de las funciones del revisor de estilo es simplificar el texto para reducir el número de términos, por lo que a menudo propone eliminar varias frases. Así mismo, el revisor de estilo, por lo general un hablante nativo con experiencia en la corrección de textos, tiene la misión de acercar el texto de los autores no nativos a una versión estándar de la lengua. Sin embargo, el grado de escritura que requiere un artículo denota un alto grado de dominio lingüístico. Además, al momento de llegar a esta etapa el texto ha sido corregido varias veces. Entonces, las correcciones respecto al uso de algunos términos sugieren más bien una tensión entre dos formas estandarizadas de la lengua: una que emplea el nativo, con mayor resonancia en el uso anglosajón; y una que emplean los escritores no nativos, que refleja una expresividad local que, en todo caso, sigue siendo comprensibles para usuarios competentes de la lengua.

Si bien para el equipo de autores puede resultar conveniente aceptar la mayoría de estos cambios, en algunas ocasiones deben agregar sus propios ajustes a lo ya corregido, con el fin de garantizar el sentido que desean comunicar, que a veces se pone en riesgo cuando se busca reducir

el número de palabras o mantener una expresividad anglosajona a toda costa. Los autores, por tanto, deben ser sensatos con respecto a las correcciones: si bien muchas pueden ser adecuadas, otras suponen el esfuerzo de analizar de qué manera se afecta el sentido original, y de buscar aclararlo o preservarlo.

En consecuencia, la dinámica interaccional de los autores con los agentes externos oscila entre la colaboración encaminada a enriquecer el texto y la tensión por preservar el sentido original. En medio de esta tensión creativa el equipo se ve abocado a desarrollar su voz autoral y a ejercer su derecho legítimo a usar la lengua.

### **Prácticas de literacidad**

En este apartado se presentan los aspectos de la escritura colaborativa en el semillero que posibilitan la continuidad o la ruptura con prácticas de literacidad instaladas como hegemónicas en la institucionalidad universitaria.

#### ***De continuidad***

**Exigencia institucional de publicación en coautoría.** La escritura en el semillero no se da en el vacío, sino en contextos institucionales regidos por estructuras jerárquicas de poder. En nuestro caso, para sostener el aval institucional que otorga la Vicerrectoría de Investigaciones, el semillero está obligado a realizar una publicación anual, que puede ser en revista indexada o de divulgación; la institución requiere además que las publicaciones de los semilleros se produzcan entre maestros y estudiantes. Esta coautoría impuesta es un mecanismo para incrementar la producción académica de los coordinadores, quienes a su vez tributan a los grupos de investigación de la institución reconocidos ante el ministerio de ciencia y tecnología.

No cabe duda que la generación de nuevo conocimiento puede darse a través de prácticas de coescritura. Aunque tales prácticas en los semilleros a menudo se desprenden de su naturaleza

---

colaborativa, también son una manera de cumplir con requisitos institucionales de investigación. La discusión en torno a esta cuestión puso en evidencia que no solo existen tensiones entre los coautores y los agentes externos, sino también entre los miembros de los semilleros y la universidad. Aunque MF y MeF mencionan los desafíos de tener que escribir y publicar dentro de periodos restringidos de tiempo para mostrar indicadores de producción, reconocen que las instituciones constituyen el marco de posibilidad para el trabajo de los semilleros.

Isabel: Yo creo que (respecto a) esas relaciones de poder con las instituciones, uno tiene que ser también muy maduro, de cómo asumirlas en este mundo de la investigación ... (lleno) de muchos orgullos, de muchas cosas que se oponen ...

[...] A veces siento que de pronto las instituciones no le están dando el tiempo a los líderes, a las personas que se encargan de los semilleros, ... para la (formación) de verdad de jóvenes investigadores, porque todo pasa muy rápido.

[Pero] también creo que uno tiene que sentirse orgulloso de que (en) un país como el de nosotros, en el que muy pocas personas investigan, uno se está dando (a) esa tarea... más en el mundo de los maestros ...

[...] Entonces yo creo que uno, cuando tiene dificultades en las relaciones de poder, tiene que acordarse también de eso: somos un país donde la gente poco investiga ... sobre educación y qué le está aportando. Entonces, bueno. ¡Venga!, ¡Busquemos la forma para sacar una investigación adelante! (Entrevista 2)

Para los maestros en formación queda claro que la publicación es un requerimiento para garantizar la continuidad del semillero. En ese sentido, la escritura colaborativa emerge dentro de contextos institucionales en los que prevalecen escrituras hegemónicas impuestas. No obstante, el

---

elemento verdaderamente disruptivo dentro de ese contexto es el elemento de la colaboración, pues enmarca la dinámica de la escritura en una relación pedagógica que tiende hacia la horizontalización y que subvierte los regímenes de verticalidad aun dominantes en la formación en investigación y en escritura académica en la universidad latinoamericana. Así lo señala Joshua en la técnica interactiva:

La escritura colaborativa al interior del semillero es una forma (efectiva) de dar respuesta a las prácticas hegemónicas de escritura instaladas en la academia. Esto, debido a que la colaboración es real entre el MF y las MeF, y a que se evidencian procesos más horizontales en los que ambos escriben, ejercen la corrección y se aclaran aspectos teóricos y técnicos, mientras que en los cursos regulares o en procesos hegemónicos de escritura, los estudiantes escriben para el profesor, este revisa los trabajos y envía devoluciones, lo que lo convierte en un proceso más vertical. (Joshua\_ TI\_Hacha\_P1)

**Sujeción a normas y autoridades discursivas.** Además de estar condicionada institucionalmente por la exigencia de la coautoría entre el MF y los MeF, la escritura colaborativa en el semillero se inserta en prácticas dominantes de escritura que perpetúan relaciones jerárquicas y de poder en torno al conocimiento, no solo entre estudiantes y maestro sino también entre autores y agentes externos (editores y evaluadores). Como ocurre con cualquier otra publicación, los textos co-escritos en el semillero que se envían a una revista científica deben, por una parte, someterse a la evaluación de autoridades disciplinares y, por la otra, ajustarse a los estilos discursivos estandarizados en la ciencia en general y en cada área del saber. Estas dos instancias de sujeción tanto a la autoridad como a las normas que regulan el discurso escrito están íntimamente ligadas.

---

Una competencia discursiva esencial al ejercicio de escribir para publicar tiene que ver, por ejemplo, con la apropiación de las normas estilísticas que regulan el uso de citas y referencias. En el campo de la educación el estilo dominante es el de la APA (7a edición), que además fue requerido por la revista. La apropiación de estas normas, más allá de estandarizar el uso de fuentes externas como un mecanismo para evitar el plagio y dar reconocimiento a quienes han liderado la investigación en un campo, lleva a los autores a reconocer la tradición científica que ha precedido su escritura y que la ha iluminado. Así se observa desde el inicio del ejercicio de escritura:

Sobre la construcción de referencias, el MF asegura que han “estado muy juiciosos”, a lo que la MeF responde que en el proceso han leído mucho, lo que implica un reconocimiento de la producción de otros autores al respecto del tema, así como la importancia de lo que antes se ha escrito como posible soporte para la investigación en desarrollo. (Pre-publicación\_Bit.2\_3C)

La apropiación de las normas para estructurar el discurso esta mediada por la sujeción a la autoridad que las representa. En su reflexión al respecto, las MeF perciben a los agentes editoriales como veedores de su estricto cumplimiento, a semejanza de lo que ocurre con los docentes de los cursos de escritura académica.

Jenni: Bueno, no, no sabría si de pronto era por lo que estaba como recién salidita ... del pregrado que, que yo ... lo sentía así como... cuando uno le entrega el trabajo al profesor, ¿no? Y le envía el feedback, ¿no? la retroalimentación. Aquí va, ¿no? las correcciones. Lo vivencí así ¿no? Lo puedo mencionar en ese sentir. (Entrevista

1)

Jenni: Y ya a partir de lo que recibíamos después de los evaluadores, de la revista, entonces ahí también había un espacio en el que era... puntual para con ellos, de cómo debía de ser para con ellos, por ejemplo, la citación de leyes ¿sí? Y poder investigar. Ah, bueno, como sucede aquí y ampliar también un poco más ese conocimiento con relación a ellos. (Entrevista 1)

En ese sentido, la interacción con los agentes editoriales permite precisar los usos discursivos de la disciplina en eventos concretos de escritura. Los datos sugieren, por tanto, que los investigadores y autores noveles modifican sus usos lingüísticos para adherirse a un estilo discursivo que, si bien aprenden a reconocer a través de sus cursos de escritura y de la interacción con medios como el internet y las bases de datos, solo apropian a través del intercambio con las revistas y de la observancia de las normas que exigen sus representantes para avalar sus publicaciones.

### *De ruptura*

Al estar circunscrita en marcos institucionales, académicos y disciplinares que regulan la publicación, la escritura colaborativa en los semilleros conlleva ciertas prácticas de continuidad con formas hegemónicas de elaboración del texto escrito; sin embargo, el enfoque colectivista de estos grupos, que privilegia la emergencia de relaciones de mentoría, hace que sobresalgan en ella otras prácticas que subvierten los regímenes dominantes en la pedagogía de la escritura.

**Escritura en comunidad.** Para comenzar, la naturaleza colaborativa del semillero supone una orientación hacia dinámicas de trabajo democráticas y participativas. Cuando los semilleros logran constituirse en comunidades de aprendizaje (Sierra Piedrahita, 2018), práctica (Wenger, 2000) e indagación (Paavola & Hakkarainen, 2018), con unas experiencias previas, un lenguaje común y unas creencias y valores compartidos, se convierten en terreno fértil para la escritura

colaborativa. Para los integrantes de estos semilleros la escritura académica se experimenta de manera más fluida, progresiva y orgánica en relación con lo que ocurre en espacios tradicionales de formación en investigación, en los que la escritura suele ser más solitaria, tortuosa y fracturada (Álvarez et al., 2024; Bertolini, 2020).

La escritura colaborativa bajo la guía sostenida de un mentor en investigación (Abad & Pineda, 2018) a partir del abordaje colectivo de eventos de escritura orientados a la publicación no está restringida a la performatividad de las tareas propias del aula tradicional; por el contrario, esta posibilita a los investigadores y autores en formación una participación en tareas de escritura auténtica<sup>5</sup> que se complejizan a lo largo del proceso y que dan lugar a una apropiación progresiva de las literacidades académicas para la ciencia y la investigación.

En nuestro caso, el hecho de que el semillero no estuviera recién creado, sino que constituyera una comunidad de aprendizaje cuya historia previa estuvo entretejida por experiencias formativas comunes, que dieron lugar a unos discursos, valores y creencias compartidos, facilitó que pudiéramos escribir y publicar en coautoría. La escritura era algo que veníamos haciendo juntos; tan solo se incrementó la dificultad de las tareas de acuerdo con el nivel de exigencia de la publicación a la que le estábamos apuntando. Por otro lado, la relación de confianza que tenemos, que está en la raíz de nuestra experiencia de comunidad, facilitó la escritura en equipo.

Más aún, la interacción de los participantes durante la escritura colaborativa fue amable, cálida y cercana, en buena medida por cuenta de una relación de mentoría basada en el respeto, la confianza y la admiración. Entre los maestros en formación que participaron del proyecto se observó una interacción respetuosa, solidaria y balanceada que dio lugar a un aprendizaje conjunto

---

<sup>5</sup> Por tareas auténticas me refiero a tareas con un impacto real en el mundo de la cultura más allá del escenario del aula.

---

y a una división equitativa de tareas. Así lo reflejan las reflexiones consignadas por las coautoras del artículo en la técnica interactiva:

Considero que un semillero de investigación se transforma en una comunidad de aprendizaje desde el abordaje y participación integral de cada uno de sus integrantes. Orientados hacia disciplinas del saber común, lo cual potencializa una comunicación más asertiva y positiva, generando al tiempo un dinamismo colaborativo y cercano entre sus miembros para llegar a procesos de escritura sea de publicación o de planeación de los procesos del mismo semillero. Cada paso es un aporte fundamental y hace parte de la formación en escritura colaborativa. (Jennifer\_Técnica Interactiva\_Raíces)

La escritura colaborativa que se genera en el espacio del Semillero con el MF hace parte de un proceso de puesta en común y pedagógico hacia la inmersión en la comunidad académica, eso desde ya es un proceso rebelde dentro de las estructuras que se nos han mostrado o nos han enseñado. Ya que el investigador, en este caso el MF, desarrolla ... una horizontalidad que permite que las o los MeF se desarrollen a su mismo nivel de investigación. Las jerarquías se van desvaneciendo para dar lugar a una relación pedagógica que avanza hacia una relación de colegaje en la investigación. (Isabel\_TI\_Hacha\_P2)

Un elemento fundamental que explica por qué la escritura en el semillero beneficia la apropiación de literacidades académicas es su naturaleza colectiva y orgánica: si bien los semilleros están insertos en marcos institucionales, su enfoque colectivista hacia la formación de investigadores (Abad et al., 2023) reproduce muchos de los elementos inherentes al aprendizaje informal (Rogoff et al., 2016).

---

En escenarios de aprendizaje informal —o que procuran replicar su naturaleza y sus efectos— los aprendices aprenden a colaborar de una manera considerada e innovadora, a medida que desarrollan habilidades y adquieren conocimientos pertinentes a la realización de tareas importantes para la comunidad (Rogoff et al., 2016). El aprendizaje informal se diferencia del aprendizaje tipo línea de producción, en el que el plan de estudios establece *a priori* el conocimiento que debe ser aprendido, mientras el maestro lo imparte de manera catedrática y distribuye las tareas conducentes a su apropiación. Los estudiantes, por su parte, deben reproducir porciones aisladas de dicho conocimiento o emprender prácticas académicas socialmente aceptadas, para las cuales no siempre cuentan con un acompañamiento cercano, con el propósito exclusivo de la certificación.

En los semilleros, maestros y estudiantes se involucran en prácticas de escritura que recogen elementos esenciales del aprendizaje informal, por naturaleza colaborativo. Bajo el acompañamiento del mentor, los MeF hacen contribuciones significativas a la elaboración conjunta de los textos y a su publicación. Si bien esta práctica no es certificable en el sentido tradicional, tiene un efecto real en la vida del semillero: los aportes de cada coautor son valiosos para el equipo y la publicación representa un logro compartido. Esto fortalece la motivación intrínseca y el sentido de pertenencia a la comunidad.

La apropiación de prácticas letradas de este modo trasciende fines individualistas y su valor no se difiere a futuro; la escritura cobra importancia en el presente para todos los miembros del equipo. Como resultado, su despliegue fortalece la construcción de vínculos y de nuevas identidades en torno al aprendizaje de las literacidades académicas.

**Escritura con el mentor.** Ser parte de una comunidad de aprendizaje orientada desde una relación pedagógica de mentoría facilita el ejercicio de la escritura colaborativa entre el MF y los MeF. Por otra parte, puede ser complejo llegar a instancias de colaboración tan demandantes como la escritura para la publicación entre maestros y estudiantes que no se sienten parte de una comunidad, así sea de manera provisional.

Ahora bien, para entrar en una dinámica de mentoría, además del tiempo y las condiciones institucionales, las partes involucradas deben tener una cierta disposición anímica a ese tipo de vínculo (Abad & Pineda, 2018). Si bien los semilleros facilitan la emergencia de la mentoría, esta no se da en todos ellos. Su presencia no es universalizable, pues no todos los formadores en investigación se reconocen como mentores ni comprenden las implicaciones de esa labor. Así mismo, no todos los estudiantes están interesados en ser mentoreados. En muchas ocasiones las intencionalidades de maestros y estudiantes no permiten arribar a una verdadera colaboración, por lo que la coautoría entre ellos puede incluso instrumentalizarse de uno u otro lado.

Colaborar implica pensar en el otro y no solo en uno mismo y en las ventajas académicas que puede sacar de la relación. En ese sentido, en las reflexiones de los participantes se esbozan valores fundamentales al sentido de comunidad que facilitan y sostienen el trabajo colaborativo: la corresponsabilidad, la disciplina, la curiosidad investigativa, la confianza y el sentido de cuidado del otro. (JV\_TI\_Ramas sin fruto).

De lo anterior se colige que la escritura colaborativa en los semilleros constituye en sí misma una macro-estrategia pedagógica (Gamboa Mora et al., 2013) basada en una relación de mentoría. Del mismo modo que el MF cumple distintas funciones en su papel de acompañar a las MeF a lo largo del proceso de escritura, se vale también de la escritura como una estrategia para

---

galvanizar la actividad formativa del semillero y capitalizar la diversidad de sus estudiantes, tal como lo señalaba Isabel:

En el semillero existen diferentes formas de ver el mundo y sus contextos, por ello cada uno de nosotros propone aspectos de investigación; lo que hace el mentor es canalizar todas estas inquietudes investigativas y ordenarlas a través de la escritura colaborativa. (Isabel\_TI\_Tronco\_P1)

Durante la técnica interactiva, los participantes reflexionaron acerca de la manera en que escribir de manera colaborativa con un mentor genera rupturas con otras prácticas escriturales hegemónicas instaladas en la institucionalidad universitaria. Para María Fernanda, se trata de una práctica poco común que rompe con el *status quo* no solo de la escritura académica sino de su enseñanza.

La escritura colaborativa es una manera de escribir que se contrapone a las prácticas escriturales establecidas y más conocidas. A pesar (de que) ... la escritura colaborativa es una práctica común entre estudiantes pares, el hecho de escribir entre mentores y estudiantes sigue siendo una idea muy subversiva y retadora. (María Fernanda\_TI\_Hacha\_P1)

El hecho de que profesores y estudiantes escriban juntos no es una práctica común, ya que la diferencia de habilidades y experiencias entre los dos sujetos puede implicar que los estudiantes no están listos para escribir al mismo nivel que los docentes. Sin embargo, la escritura colaborativa quiebra los patrones y jerarquías entre sujetos que pueden ser más característicos de la escritura académica. (María Fernanda\_TI\_Hacha\_P2)

Joshua por su parte reconoce tanto los valores que subyacen al ejercicio disruptivo de la colaboración escritural entre maestros y estudiantes como los beneficios que de él se desprenden.

La escritura colaborativa rompe con las prácticas hegemónicas de escritura instaladas en la cultura académica al integrar los saberes del MF y de las MeF en torno a un tema de investigación, permitiendo la participación activa de todos en el proceso de escritura. Esta inclusión ... propicia la creación de relaciones basadas en la confianza, el respeto y la construcción conjunta de conocimiento entre el MF y las MeF. Como resultado, se subvierten visiones hegemónicas que ignoran la posibilidad y las ventajas que tiene el hecho de que los estudiantes investiguen en compañía de sus maestros formadores, práctica que beneficia a los estudiantes, a sus maestros, a los semilleros e incluso las investigaciones que se desarrollan en la universidad. (Joshua\_TI\_Hacha\_P2)

En resumen, la relación pedagógica de mentoría y la construcción de comunidad de aprendizaje son aspectos interdependientes y necesarios para el funcionamiento exitoso de los semilleros y para el pleno ejercicio de la escritura colaborativa en ellos. Un liderazgo docente que promueva el ejercicio democrático, participativo y plural en la construcción de conocimiento es esencial para generar un adecuado espíritu de colaboración, en el que el equipo estimule, reconozca y aprecie los aportes de cada miembro, y a la vez cada individuo anteponga valores grupales a intereses individualistas.

**(Co)evaluación formativa del y entre el equipo.** En el marco de los semilleros, la mentoría promueve interacciones colaborativas en torno a la escritura; así mismo, la escritura colaborativa entre MF y MeF hace que la relación pedagógica tienda a la horizontalización en el eje de poder, a la cercanía en el eje del afecto y a la democratización en la construcción conjunta

---

del conocimiento (Abad et al, 2023). Esta disrupción se hace evidente en la evaluación, que deja de ser sumativa e individualizable para hacerse formativa, reflexiva, crítica y colectiva. No es el MF quien evalúa a los MeF: es el equipo en pleno quienes evalúan su escritura a la luz de las interacciones con los agentes externos, lo que propicia el aprendizaje colectivo. Así ocurrió desde el inicio del proceso, como lo evidencian los siguientes apartados:

La lectura conjunta del texto ya unificado representa la oportunidad de corregirse mutuamente y deja claro que es una escritura colaborativa plena y no una escritura colaborativa parcial o una simple suma de escrituras independientes. (Pre-publicación. Bit.2\_3C)

La corrección sincrónica del texto por parte de MF y MeF evidencia el rol de los autores en la escritura colaborativa del texto, así como la horizontalidad de las relaciones de poder. Todos leen y corrigen al mismo tiempo, en vez de ser el MF quien corrige asincrónicamente y luego envía las devoluciones a las MeF. (Pre-publicación. Bit.2\_4C)

Este cambio en la manera de evaluar los textos producidos en conjunto transforma no solo la comprensión que los MeF tienen de la escritura como práctica social sino también su disposición hacia ella, en virtud del papel determinante que juega en su desarrollo profesional. En sus respuestas, los MeF no se refieren a la escritura como una externalidad requerida para alcanzar metas académicas individuales; no hablan de entregar textos para sacar notas, pasar cursos o cumplir con requisitos de grado. Por el contrario, su reflexión tiene que ver con la naturaleza epistémica de la escritura (Chen & Li, 2021) y su rol en la configuración de su identidad como autores e investigadores en formación (Salazar Gaviria & Abad, 2023).

---

Como resultado, los MeF pasaron de ver la escritura como una competencia técnica que se adquiere tras completar una serie de cursos o tareas; su reflexión acerca de la experiencia de escribir para publicar junto a su mentor los llevó a concluir que la escritura implica un aprendizaje para la vida y de por vida. Con la humildad de quien se acerca paso a paso a la experticia, aprendimos juntos que todo el tiempo estamos aprendiendo a escribir y, por tanto, a leer. Así lo señaló María Fernanda en sus conclusiones:

Al igual que las demás habilidades lingüísticas, la habilidad escritural ... nunca termina de desarrollarse. A medida que un individuo se va formando profesionalmente y madura emocionalmente, su visión de la escritura cambia y va alimentado su habilidad para escribir. El espacio brindado por el semillero y las oportunidades brindadas por el MF y las MeF han sido claves para mi desarrollo escritural, lo cual me lleva a agradecerles por su colaboración, formación, y disposición para trabajar en equipo. (María Fernanda\_TI\_Conclusiones 3)

**Formación continua, gratuita y voluntaria.** Un aporte fundamental del semillero a la formación de las MeF tuvo que ver con su papel durante la transición entre su vida universitaria como estudiantes de licenciatura y su subsecuente ingreso al mundo laboral como docentes profesionales. Luego de graduarse en medio de la pandemia, las MeF enfrentaron dificultades para ubicarse laboralmente y luego para avanzar con sus estudios posgraduales. Durante ese periodo crítico de posicionamiento profesional, el semillero ha sido para ellas una red de apoyo no solo académica sino psico-emocional.

Isabel: Para mí el semillero es como el apoyo, el apoyo que yo tengo, que va a sonar muy feo pero es el apoyo del mentor que yo no tengo en otro sitio. Para investigar se necesita mucho dialogar, se necesita mucho conversar y pues, por dificultades

---

quizás laborales, también por que en lo laboral se carga uno mucho, entonces no lo podía desarrollar, pero el semillero se ha vuelto como ese apoyo, que yo necesito ahorita. Entonces por esa razón también y porque gracias al semillero, yo no me desconecto de la vía académica, de qué es lo que se está investigando y qué se investiga alrededor de la educación y aquí todavía hay contactos. (Entrevista 2)

Al reflexionar sobre su opción por continuar en el semillero tras la graduación, las participantes dejaron en evidencia que este constituye un escenario valioso de formación continua y gratuita para los graduados. Más aún, quedó claro que, lejos de prácticas escriturales impuestas por la exigencia del plan de estudios o por la coerción soterrada o manifiesta del docente, la escritura colaborativa junto al MF obedeció a una decisión voluntaria y consciente por parte de las MeF.

Jenni: (...) En el 2020 yo terminé mis estudios y conseguir trabajo fue —usted, profe, fue testigo—difícil. Pedían, en su mayoría, por ejemplo, experiencia laboral para poder obtener un empleo. Entonces, yo dije: “Si no tengo un empleo y algo asociado a mi carrera, a mi profesión, entonces el semillero justamente me permite mantener ese vínculo, ese lazo. No perdernos, ¿no? Mantener el instinto en la docencia y en la investigación. Y, bueno, pues de hecho justamente porque ya estábamos encaminados con grandes proyectos y eso era justamente lo que yo quería también vivenciar. Entonces, ¿cómo dejarlo, no? Como que lo tengo aquí, no saltarlo, sino al contrario, poder continuar trabajando con ello, profe. (Entrevista 1)

Como se señaló, las MeF desempeñaron distintos roles que se complejizaron de manera incremental a partir de un ejercicio de reconocimiento de y confianza en sus capacidades por parte

---

del MF; esta dinámica relacional condujo a una apropiación progresiva de las literacidades académicas para la investigación.

Jenni: Le voy a contar algo, profe. Uno dice, cuando uno ya está inmerso en un contexto, que para uno se le hace natural, que debe de ser así, ¿no? Y le cuento profe que cuando ya llegue a la escritura del artículo, ahí fue donde yo dije: “¡¿Ay, llegamos hasta aquí, no?! Pues listo. Sigamos. Vamos.” Pero durante todo el proceso fue algo que se estaba viviendo. Estoy inmersa en ello; estamos en el semillero... Empezamos desde el rastreo; hacemos después los instrumentos de investigación; después el manejo de la matriz, o la creación de la misma, codificación... Yo iba como en ese paso a paso. Yo estaba escalando, como que: “Listo. Llegamos a este punto. Sigamos para el siguiente.” Pero ... se me hacía algo muy natural. Era como que estaba inmersa y no sentía como “¡Wow! ¿Qué está pasando?”. La verdad es que ha sido algo muy filial. No he sentido que sea algo externo a uno, que uno diga: “¿Cómo?, ¿De dónde?” No, al contrario, me he sentido parte, lo he sentido muy de mi. ¡Y me encanta! Es algo que en verdad lo disfruto mucho.

Al darse el aprendizaje de manera orgánica y permitir que las MeF hicieran aportes relevantes a la escritura de textos y a la vida misma del semillero, ellas internalizaron el valor de la escritura y de la investigación para su formación y se acercaron a ellas desde una motivación autorregulada e intrínseca (Niemic & Ryan, 2009).

Jenni: Exactamente, profe. Por ejemplo, lo mismo sucede con el artículo de maestros principiantes<sup>6</sup>, en el que se ha venido caminando. Lo hemos venido construyendo y de repente se llega a la escritura del artículo y uno lo hace con gusto, ¿no? O sea, uno se lo disfruta y uno busca, consulta, investiga, pregunta aquí y allá. Vemos cómo desarrollarlo y es algo que a uno le nace hacerlo. No es algo como ‘tengo que sacarlo por una nota’ o tal vez algún compromiso de cumplimiento. No, aquí es más bien como el hecho de que me gusta la escritura, me gusta escribir, me gusta investigar y lo hacemos, ¿no? (Entrevista 1)

### **Aportes de la escritura colaborativa**

Si bien la escritura colaborativa entre el MF y los MeF surge en condiciones institucionales que suponen la continuidad con prácticas escriturales hegemónicas, al mismo tiempo conlleva un reposicionamiento frente a la escritura en virtud de la co-construcción del texto. Así, el apartado anterior sugiere que abordar la escritura en comunidad subvierte la verticalidad jerarquizante de la relación pedagógica tradicional y contrarresta el aislamiento enajenante en relación con el conocimiento, pues los sujetos ya no solo lo reproducen sino que lo crean.

En el semillero FORMAL, a medida que la escritura se reconoció como un eje central de la formación de los nuevos investigadores, las interacciones entre los miembros de la comunidad habilitaron un aprendizaje progresivo y orgánico de las prácticas letradas asociadas a la construcción y publicación de artículos académicos. A continuación se profundiza en los aportes de la escritura colaborativa a la formación de los nuevos maestros investigadores en relación con

---

<sup>6</sup> La participante se refiere a un proyecto que orienta desde el semillero en relación con el influjo de los semilleros en la construcción de identidad de maestros principiantes, quienes están en el ejercicio de sus primeros tres años de vida laboral posteriores a la graduación. De ese estudio se desprende un artículo, actualmente en preparación, cuya escritura ella también lidera.

la apropiación de literacidades académicas y con el desarrollo de competencias pedagógicas e investigativas.

### *A la apropiación de literacidades académicas*

Con respecto a la apropiación de literacidades académicas, la escritura colaborativa llevó a las MeF a refinar sus prácticas letradas y a profundizar en la comprensión del rol epistémico que estas juegan en su formación (Salazar Gaviria & Abad, 2024; Vargas Franco, 2018). No es que las MeF carecieran de habilidades para la lectura y la escritura, sino que las ampliaron y pulieron a partir del ejercicio de escribir y publicar junto al maestro.

En lo que se refiere a la lectura, haber escrito el artículo de investigación junto al MF les dio a las MeF un conocimiento empírico respecto a la manera de leer un artículo de investigación. Aprendieron, por ejemplo, a anticipar su estructura y a reconocer sus componentes esenciales. Además, adquirieron elementos para, primero, reconocer con mayor claridad las motivaciones que orientan una determinada opción discursiva por parte de un investigador a la hora de reportar su estudio, y segundo, establecer conexiones con la metodología no solo desde lo leído, sino además desde lo vivenciado. Así reflexionaba Jennifer acerca de su evolución en la manera de leer textos académicos:

Jenni: Por ejemplo, profe, yo antes llegaba y tomaba un artículo y decía: “Bueno, aquí dice metodología.” Cuando mirábamos los cursos de investigación uno decía: “Bueno, debe ser cualitativo o cuantitativo.” Si miraba una tabla ... yo decía: “Ah, listo. Son metodologías cuantitativas,” pero no le encontraba mayor cercanía o sentido en esa instancia ... Mientras que ahora uno ya llega y se enfrenta a un artículo, lo va a leer y lo siente más, lo desglosa. Uno se mete en la historia, ¿no? De pensar: “Ah, entonces los investigadores hicieron esto, se fueron por esta.” Ya

---

está también poder sacar otras ideas, pero ... se disfruta más del proceso de la lectura cuando uno conoce cómo surge el (texto) mismo. (Entrevista 1)

En relación con la escritura, el semillero fue un escenario esencial para la formación de las MeF como autoras e investigadoras, pues les proporcionó elementos que no aprendieron en las clases tradicionales. Así lo señalaba Isabel:

El semillero ha sido pieza fundamental para el desarrollo de mis prácticas de escritura académica; ha sido el sitio en el que no solo he aprendido a escribir de esta forma, sino también que ha sido la ventana para estar en el medio de la investigación. Hay varios elementos que el pregrado no me entregó y el semillero me los dio y hoy puedo decir que tengo muchas ventajas con respecto a los otros (docentes que no han participado de los semilleros). (Isabel\_TI\_Flores\_P1)

Puede afirmarse que la escritura colaborativa en el semillero tuvo un efecto duradero en la apropiación de prácticas letradas académicas: Por una parte, el texto construido junto al MF se convirtió en un texto mentor (Culham, 2016), que ahora las MeF utilizan como guía en la escritura de sus propios artículos. Por la otra, incorporaron en su repertorio escritural muchas de las estrategias de composición textual y de manejo de la interacción con los agentes editoriales que aprendieron mientras escribían colaborativamente.

Los aportes que me ha brindado la escritura colaborativa en el semillero al desarrollo de mis prácticas de escritura académica radican, en primera instancia, en centrarme en un objetivo principal, delimitar mi escritura y ahondar de manera más precisa sobre lo que deseo dar a conocer. Me ha brindado una visión más reflexiva y crítica al momento de escribir, de atender con anterioridad los

procesos de revisión de teoría, de referenciación, de búsqueda de información más adecuada y veraz. De esta manera (he podido) construir una escritura con fundamentos y reflexividad. (Jennifer\_TI\_Flores\_P1)

Con todo, la apropiación de la escritura académica como una práctica letrada fue mucho más allá del uso de estrategias para la elaboración de un artículo en tanto género textual; las respuestas de las MeF dejan entrever una comprensión mucho más amplia de la escritura en sus dimensiones discursiva e ideológica. Es posible identificar, por ejemplo, cómo los estudiantes logran incorporar a sus estrategias de escritura de artículos la construcción de textos satelitales que sirven de andamiaje a la escritura y publicación de un texto central.

El proceso de escritura colaborativa que tuve con el MF me ayudó a entender cómo entablar una relación profesional con los editores, a respetar la jerarquía de poder entre autores y editores y a ser asertiva. Escribir con el MF me ayudó a conocer e involucrarme en los procesos formales y minuciosos del proceso de edición. Asimismo, el MF me enseñó cómo crear una tabla de seguimiento de los cambios realizados en un artículo, ya que puede ser útil más adelante en el proceso de edición y publicación final. (María Fernanda\_TI\_Pájaros)

Como lo indica el pasaje anterior, las respuestas de las MeF denotan también una mayor comprensión del aspecto ideológico de la escritura y la publicación de artículos, en relación con los agentes editoriales y con el uso de estrategias para interactuar con ellos en pro de mejorar la calidad del manuscrito y de garantizar su publicación. Al respecto, Jennifer comentó:

En primera instancia tener una lectura en calma e imparcial. Ser abiertos a recibir la valoración por parte de los evaluadores de manera crítica, comprensiva

---

y objetiva, de manera que nos permita reconocer las virtudes y falencias de nuestra propia escritura, y coincidir en un diálogo transparente, objetivo y respetuoso con los evaluadores. Identificar y comunicar de manera precisa y específica los requerimientos que solicita el evaluador como también emplear una buena defensa de nuestra escritura cuando lo amerite. (Jennifer\_TI\_Pájaros)

Por último, los maestros en formación ahondaron en las implicaciones epistémicas de la escritura. Escribir junto al maestro y además investigar la escritura colaborativa les permitió reconocerla como un fenómeno social de carácter multidimensional, en el que los aspectos lingüísticos y discursivos se intersectan con elementos ideológicos. En ese sentido, escribir juntos nos permitió darnos cuenta de que una decisión sobre un aspecto lingüístico, como la elección de un término, un signo de puntuación o una estructura oracional, también obedece a asuntos discursivos, de apropiación de la escritura disciplinar, e ideológicos, de negociación de sentido con agentes externos.

Uno de los grandes aprendizajes acerca de la escritura académica son las diferentes dimensiones que toman forma en los procesos de escritura al interior de los semilleros. Estas dimensiones me permiten analizar procesos de escritura pasados y presentes a la luz de las relaciones que se tejen en torno a los temas o problemas de investigación y a las diferentes maneras de producción científica o académica. Esto no solo se relaciona con los participantes de la investigación, sino también con la universidad y con actores externos que tienen gran influencia en el proceso y los resultados de la escritura colaborativa. (Joshua\_TI\_Flores\_P2)

En resumen, el ejercicio de escribir junto al maestro en el semillero, aunado al ejercicio de volver la mirada conjunta sobre esa práctica, transformó la comprensión de los y las MeF con respecto a la escritura de textos académicos y modificó su manera de abordarlos. Es posible concluir, a partir de los resultados de este estudio, que cuando los maestros y maestras en formación se embarcan en ejercicios de escritura colaborativa junto a un tutor sus aprendizajes no se restringen a apropiarse operaciones cognitivas para estructurar y redactar un artículo científico en tanto unidad textual. Antes bien, los estudiantes ahondan en el reconocimiento y apropiación de micro-prácticas de naturaleza discursiva e ideológica, que son fundamentales no tanto para producir un texto académico como para gestionar su publicación.

Desde la perspectiva discursiva, los autores noveles aprendieron, por ejemplo, que la escritura de artículos no es lineal ni monotextual, sino que implica la construcción de múltiples textos tanto intermedios (Colombo et al., 2014) como satelitales que rodean y soportan la escritura del manuscrito central. Desde el punto de vista ideológico, también aprendieron a reconocer la escritura para la publicación como una práctica social y culturalmente situada (Moreno & Sito, 2019; Sito & Moreno, 2021) en la que intervienen varios agentes, que juegan roles específicos y desempeñan funciones necesarias para garantizar la publicación.

Asimismo, lejos de presumir que los textos académicos pueden producirse en solitario y de un tirón, por una combinación supernatural de talento e inspiración, los estudiantes aprendieron a reconocer la revisión de los textos como una faceta crucial para llegar a la publicación. Aprendieron, sobre todo, que la publicación académica es una construcción colectiva, con la que se busca construir y validar conocimiento relevante para toda una comunidad disciplinar. De este modo, llegaron a entender que la escritura, además de reglas gramaticales y operaciones cognitivas,

---

supone además la capacidad de trabajar con otros en la negociación permanente de sentidos que dan lugar a la ciencia.

### *A la formación pedagógica e investigativa*

Desde el punto de vista de la formación docente, se observa entre los estudiantes un fenómeno de transferencia de conocimiento (Abad et al., 2023) a partir de su experiencia en el semillero. Además de la apropiación de literacidades académicas, los MeF participantes en el proyecto incorporaron principios y prácticas tanto pedagógicas como investigativas. De la investigación etnográfica y la escritura colaborativa las MeF han integrado los principios de la colaboración y la mentoría a su propio ejercicio docente. Así los señalan algunas de sus reflexiones.

Jennifer: Uno empieza a ver la relación del maestro con el alumno de una forma distante, como lo hace ver de pronto la educación tradicional. Muchas veces uno llega a un curso: “Listo, acá está el profe, y me va a dar el tema.” Aquí se ha evidenciado distinto, y más con todo lo que se ha compartido y desarrollado juntos. Entonces, es justamente eso: poder integrarnos con el otro en su naturaleza, en su forma... en su ser humano. Establar ese diálogo, esa conversación, ese construir juntos, ese crear y planear en grupo, ¿no? Por ejemplo, a la clase yo llego y les comparto: “Guys, chicos, estos son los temas, estas las dinámicas. Siéntanse libres siempre de poder contribuir qué actividades les gustaría que desarrollemos, qué temas desean que reforcemos, qué planes podemos también generar para el desarrollo de clase.” Y se vuelve algo muy filial, que uno llega y se saluda, y ya conoce la vida del otro, así, de forma muy cercana. Entonces eso forma parte de la identidad de uno y se va fortaleciendo.

(Entrevista 1)

Isabel: Los niños de quinto son superiores y esos niños me retan a mí y por ejemplo ellos escriben mucho. Es muy bonito porque los quizzes con ellos son 100 palabras y hacen 200. Es muy chévere y a mí me toca corregirles. Entonces yo me siento con ellos así como el profe lo hace conmigo, ¿cierto?: “¿Por qué no lo dices de esta forma? Quedaría mucho mejor así.” Y siento que yo también estoy escribiendo de una forma colaborativa con ellos. Eso también se ve dentro de la práctica. (Entrevista 2)

Por otra parte, la investigación en comunidad ha dejado una potente impronta identitaria en los y las MeF, que los llevó a reconocerse como investigadores en formación y a visualizar la investigación como un aspecto esencial de su desarrollo profesional presente y futuro. Inclusive, además de reconocer la escritura académica como un componente esencial de la investigación, los y las MeF participantes reflexionaron acerca de las aptitudes y competencias que exige la investigación, que en buena medida lograron reconocer y apropiarse durante la realización del proyecto etnográfico.

El proceso de escritura colaborativa me ha permitido conocer diversas herramientas, recursos, técnicas y estrategias de aprendizaje, investigación, recolección y análisis de datos que están siendo utilizados en mi proyecto de grado y que utilizaré en otros escenarios de mi vida profesional y académica. Además, en mi rol de auxiliar de investigación, y gracias a este proceso, logré reconocer la importancia de la mentoría en el interior de un semillero y de escribir con el MF y los demás compañeros del semillero, esto como un ejercicio colaborativo que enriquece las prácticas de escritura ... A partir de (esta

---

experiencia), me he interesado cada vez más en la posibilidad de tener mentores que me apoyen en las temáticas de investigación que me interesan o de ser mentor en el futuro, cuando sea docente en ejercicio, de otros estudiantes-investigadores, con el fin de acercar a más personas a los procesos investigativos colaborativos. (Joshua\_TI\_Frutos)

Esta experiencia me ha ayudado a adentrarme en la investigación y, así, descubrir cuáles son mis áreas de investigación preferidas, los métodos y enfoques de investigación que quisiera explorar con más detenimiento, y qué vacíos tengo que suplir en mis estudios de posgrado. Asimismo, esta experiencia me ha ayudado a confirmar mi deseo de dedicarme a la investigación y a buscar maneras de integrarla a mis prácticas profesionales. También es importante mencionar que el semillero me ha demostrado lo importante que es ser humilde y flexible como investigador, ya que las habilidades blandas cobran mucha importancia al momento de interactuar con otras personas en el campo. (María Fernanda\_TI\_Frutos)

Lo anterior permite concluir que la escritura colaborativa en el semillero no solo impactó la manera en la que los y las MeF participantes abordan las prácticas letradas; también tuvo un efecto significativo en su configuración de identidad profesional como docentes e investigadores a partir de la incorporación de principios que integraron a su filosofía de enseñanza y al repertorio de estrategias que emplean en sus prácticas docentes e investigativas.

La experiencia de escribir e investigar junto al MF ha dejado una potente impronta identitaria en los MeF, que les llevó a reconocerse como investigadores en formación y a vivenciar y visualizar la investigación como un aspecto esencial de su desarrollo profesional presente y

futuro. Además, al reflexionar sobre su identidad docente a la luz de la escritura colaborativa en el semillero, decidieron integrar los principios de la colaboración y la mentoría a su propia práctica pedagógica.

### **A manera de resumen**

Este capítulo, que integra los resultados con la discusión, está organizado en cuatro partes. La primera parte aborda la pregunta por los roles de los maestros durante la escritura colaborativa en el semillero. La labor del MF, que se caracteriza como la de un mentor en escritura, integra dos macrofunciones de índole tanto investigativa como pedagógica: liderar la escritura del artículo y a la vez formar a las MeF en la manera de elaborarlo y gestionar su publicación. Con respecto a las MeF, sus funciones se movilizan del aprendizaje periférico a la participación, primero parcial y luego completa, en la escritura y publicación del texto. La progresión en el aprendizaje da cuenta de cómo la apropiación de la práctica letrada va aunada a la reconfiguración de la identidad docente dentro de la comunidad de práctica (Torres-Rocha, 2017; Wenger, 2000)

En la segunda parte se recogen las sub-estrategias relacionadas con el uso de recursos y mediaciones, la gestión de la tarea, el trabajo en equipo y la interacción con los agentes externos. Los elementos mediacionales, que juegan un papel crucial en habilitar las interacciones del equipo en torno a la escritura del artículo y su publicación, se dividen en recursos de información, comunicación y operacionalización. Por otra parte, la gestión de la tarea de escribir para publicar deja en evidencia que la escritura supone una constante negociación de sentidos y apropiación de micro-prácticas, que se ven reflejadas en la necesidad permanente de los autores de ajustar el texto a los requerimientos de la revista.

El manejo del trabajo en equipo pone de relieve el aspecto psico-afectivo y social de la escritura colaborativa para la publicación, que se transparenta en la necesidad de gestionar las

---

emociones y los ritmos de la escritura y en generar condiciones para la toma de decisiones conjuntas que promuevan la participación activa de todos los coautores. De otro lado, las interacciones con los agentes externos sugieren la necesidad de implementar estrategias que resuelvan la tensión epistémica con los editores y evaluadores, de manera que, emprendiendo una evaluación serena de sus correcciones, se consiga equilibrar el uso de sus aportes con el ejercicio y preservación de la propia autoría.

En el tercer apartado del capítulo se evalúa en qué medida la escritura colaborativa en el semillero posibilita la continuidad o la ruptura con prácticas escriturales instaladas como hegemónicas en la institucionalidad universitaria. Al tratarse de una práctica localizada en un semillero de investigación, la escritura colaborativa entre el Mf y las MeF surge en contextos institucionales que reclaman la coautoría como mecanismo para incrementar la productividad académica, y se da en el marco de contextos editoriales que suponen la sujeción a normas y autoridades discursivas que no solo regulan la publicación, sino que preservan el *status quo* de las discursividades científicas en las disciplinas.

Aún en medio de condiciones que soportan y perpetúan literacidades hegemónicas, la escritura colaborativa en el semillero es una práctica escritural disruptiva en la medida en que habilita a los y las MeF para que escriban en el marco de una comunidad de práctica (Wenger, 2000) y aprendizaje (Sierra Piedrahíta, 2018) de la mano de un mentor (Abad & Pineda, 2018; Malderez, 2009). En este sentido, las dinámicas relacionales de tipo colectivista que privilegian los semilleros no solo promueven aspectos propios del aprendizaje informal (Rogoff et al., 2016) dentro de la institucionalidad universitaria; también conducen a aprendices y maestros a la co-evaluación formativa de la escritura conjunta, lo que permite superar la evaluación preeminentemente sumativa que rodea la enseñanza tradicional de la escritura. Por último, la

autorregulación de la motivación intrínseca (Niemic & Ryan, 2009) por parte de las MeF durante la escritura colaborativa está asociada a las condiciones de formación continua, gratuita y voluntaria que habilitan los semilleros.

El capítulo concluye con la exploración de los aportes de la escritura colaborativa al desarrollo profesional de las y los nuevos maestros investigadores. Las MeF participantes refinaron su manera de abordar los artículos académicos y reconocieron el aspecto ideológico que implica gestionar no solo su escritura conjunta sino su publicación en coautoría. Además, reconceptualizaron la lectura y la escritura para la investigación y la ciencia como prácticas que se apropian a lo largo de la vida en virtud de su rol epistémico para el aprendizaje (Vargas Franco, 2018). De otro lado, el estudio etnográfico de la escritura colaborativa en el semillero llevó a los MeF a internalizar principios pedagógicos del trabajo colaborativo y de mentoría que incluso han transferido a sus propias prácticas docentes. Así mismo, el aprendizaje colectivo, gradual y experiencial de la escritura para la publicación les llevó a reconfigurar sus identidades docentes en relación con la investigación y el papel que esta desempeña en su desarrollo profesional presente y futuro.

## Capítulo 6. Conclusiones

### Recomendaciones

Escribir con mis estudiantes ha sido una experiencia formativa no solo para ellos sino también para mí. Por eso esta sección está elaborada a manera de aprendizajes, que pueden recogerse como recomendaciones y extrapolarse a otros escenarios académicos en los que maestros y estudiantes decidan embarcarse en la tarea de escribir y publicar juntos como parte de su experiencia de formación en investigación, sea esta en un semillero o no. Para la presentación de esas lecciones hago referencia a los artículos que se desprendieron de esta tesis, los cuales se incluyen en la **Tabla 11**.

**Tabla 11.**

*Productos de generación de nuevo conocimiento asociados a la tesis*

Tipo	Referencia	Indexación
TOP	Abad, J. V., & Arango Salazar, M. F. (2024). Escritura colaborativa en educación superior y su aporte a la formación de maestros investigadores. <i>Forma y Función</i> , 37(1). <a href="https://doi.org/10.15446/fyf.v37n1.104674">https://doi.org/10.15446/fyf.v37n1.104674</a>	Art. Q2-Scopus/ C-Publindex
TOP	Abad, J. V., Regalado Chicaiza, J. D., & Acevedo Tangarife, I. C. (2023). Pedagogical relationships and identities in research incubators: Reconceptualizing research training for language teachers. <i>Profile: Issues in Teachers' Professional Development</i> , 25(1), 17–32. <a href="https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.94333">https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.94333</a>	Art. Q1-Scopus/ A1-Publindex
A	Abad J.V. & Uribe Zapata, A. (2023). Digital collaborative writing in research seedbeds for literacy education. <i>Colombian Applied Linguistics Journal</i> , 25(2), 16–29. <a href="https://doi.org/10.14483/22487085.18516">https://doi.org/10.14483/22487085.18516</a>	Art. B- Publindex
A	Salazar Gaviria, C. A., & Abad Olaya, J. V. (2023). Formación en escritura académica de estudiantes de posgrado a través de la tutoría. <i>Latinoamericana de Estudios Educativos</i> , 19(1), 149–177. <a href="https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.1.8">https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.1.8</a>	Art. C- Publindex
B	Abad Olaya, J. V. (2022). Escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación en los semilleros de investigación desde un enfoque en literacidades académicas críticas. En J. C. Echeverri-Álvarez & M. D. Castellanos Ascencio (Compiladores). <i>Investigación doctoral en Educación: Propuestas, diálogos y difusión</i> , (pp. 252-263). Universidad Pontificia Bolivariana - Universidad San Buenaventura. <a href="http://doi.org/10.18566/978-628-500-079-9">http://doi.org/10.18566/978-628-500-079-9</a>	Capítulo de Libro

***Liderazgo pedagógico y reconfiguración de identidades***

La coautoría es la materialización de un sinnúmero de prácticas colectivas de escritura aún pendientes por ser delimitadas (Abad & Arango Salazar, 2024). La diferenciación entre escritura cooperativa y colaborativa es apenas un primer paso para deslindar las fronteras éticas y relacionales de lo que supone escribir y publicar con otros. Además, no toda publicación en

---

coautoría supone una escritura colaborativa, que exige de cada una de las partes una adecuada disponibilidad psico-afectiva para abordar la construcción del texto en equipo.

Ahora bien, ningún tipo de colaboración para la escritura es absolutamente simétrica. Todos llegamos a la coescritura con diversos grados de experticia en relación con la práctica escritural y con el conocimiento del tema sobre el cual deseamos escribir. Además, aportamos a la construcción de los textos desde distintas condiciones cognitivas, atencionales y motivacionales, las cuales tanto nos habilitan como nos restringen para escribir con otros. Sin embargo, colaborar para escribir y publicar textos académicos implica confiar en la capacidad de ese otro que está llamado a convertirse en nuestro coautor.

La escritura colaborativa entre maestros y estudiantes requiere de un liderazgo pedagógico definido; esto es, de quien oriente el proceso con una clara intencionalidad formativa, pues no se trata de escritura entre pares, aunque tienda hacia ella. Es necesario que los maestros formadores tengan una profunda confianza personal y académica en quien se está formando, de manera que el aprendizaje de lo que representa escribir para publicar pueda darse de manera orgánica y progresiva. Solo desde esta confianza, que implica considerar al aprendiz no apenas como un asistente sino como un co-investigador (Clift et al., 2006), es posible proporcionarle el andamiaje didáctico pedagógico que le permita tener una participación legítima y gradual en la práctica de la escritura (Colombo et al., 2014; Wenger, 2000).

Esta disposición a formar al escritor novel desde la confianza en su potencial lleva a que sus funciones durante la escritura se complejizen a medida que se fortalece su rol dentro del equipo. Si bien su labor empieza con la observación atenta, la indagación activa y el rastreo y verificación de información, de manera paulatina debe involucrarse en la composición de partes esenciales del manuscrito y en la toma colegiada de decisiones cruciales respecto a la publicación. En la escritura

---

colaborativa, los maestros y autores en formación están llamados a ser participantes activos, pues a medida que avanzan en su formación apoyan el desarrollo integral del texto co-escrito.

En último término, la práctica sostenida de la escritura colaborativa tiene un efecto profundo en la (re)configuración de la identidad profesional docente: a partir de los acuerdos que establecen con el formador, los maestros participantes aprenden a reconocerse no solo como investigadores sino como escritores en constante formación. La experiencia les lleva a revalidar el lugar central de la investigación así como el rol epistémico de las prácticas letradas en la consolidación de su desarrollo profesional presente y futuro.

### ***La escritura colaborativa como estrategia de formación***

Si bien la escritura colaborativa en el semillero no sustituye los cursos y talleres de escritura académica, si los complementa de manera importante. Las condiciones ampliadas de tiempo y espacio, el enfoque colectivista hacia la formación (Hakkarainen et al., 2016), la recomposición de la relación pedagógica en virtud de la mentoría (Abad & Pineda, 2018) y la dialéctica sinérgica entre autonomía y trabajo en equipo que enmarcan el trabajo del semillero permiten abordar la escritura entre maestros y estudiantes con un enfoque verdaderamente colaborativo. Desde esta perspectiva, la escritura colaborativa subvierte las relaciones jerárquicas entre docentes y estudiantes que prevalecen en el aula tradicional y ofrece una manera alternativa de vivenciar la escritura como una práctica social, tal como lo requiere la ciencia del siglo XXI.

La escritura colaborativa en el semillero constituye, por tanto, una macro-estrategia pedagógica (Gamboa Mora et al., 2013) para la formación de maestros investigadores. Vale la pena, hecho tal reconocimiento, dedicar unas reflexiones finales a las sub-estrategias didáctico-pedagógicas que hacen parte de ella.

---

Empleados de manera combinada desde un enfoque colectivista para la formación (Hakkarainen et al., 2016), los recursos mediacionales de información, comunicación y operacionalización de la escritura facilitan el rol formativo del MF y la participación activa de los MeF en la coescritura de textos académicos. Lo anterior sugiere que las TIC han cambiado de manera sustancial no solo la elaboración individual de los textos, sino la interacción entre los autores que emprenden un ejercicio de escritura colaborativa (Abad & Uribe Zapata, 2023).

Por otro lado, gestionar un artículo para conseguir su publicación pasa inevitablemente por la interacción con evaluadores y agentes editoriales. Sus correcciones tanto a la forma como al contenido develan convenciones arraigadas respecto a la manera de llevar a cabo la investigación y de reportarla en cada disciplina. Durante la escritura colaborativa, parte de la tarea del MF consiste en familiarizar a los MeF con estas convenciones.

En este sentido, tanto editores como evaluadores están llamados a cumplir un rol formativo. Infortunadamente, esta muy arraigada una cultura de evaluación de la escritura que con frecuencia se empeña en identificar errores, señalar faltas y plantear correcciones como verdades absolutas, lo que a menudo impide una realimentación íntegra, pertinente y justa que posibilite la construcción dialógica de sentido (Álvarez et al., 2023; Álvarez & Colombo, 2021).

Queda claro, en cualquier caso, que el ejercicio de escribir para publicar pasa por una dinámica de revisión que no está exenta de ejercicios de poder discursivo. Depende del MF sacarle provecho a las correcciones y emplearlas como un recurso formativo, incluso cuando obedecen a un enfoque de realimentación monológico. Después de todo, corregir la escritura científica es corregir también la investigación. Si aprender a investigar supone aprender a escribir para publicar, aprender a publicar implica aprender a responder a los requerimientos de los agentes que regulan la publicación.

---

Para hacerlo de manera adecuada es necesario reconocer la intencionalidad desde la cual proceden los evaluadores e interactuar con ellos de manera respetuosa, dejando de lado los propios egos para analizar de manera crítica sus observaciones, con el fin de tomar lo que de ellas sirve sin que afecten la moral del equipo. Una vez hecho esto, es posible determinar hasta qué punto se acogen o se desechan. En algunas ocasiones es necesario salir en defensa de las posturas propias y argumentarlas; en otras, es posible aprovechar los aportes del evaluador para enriquecer las elaboraciones conjuntas. A menudo es recomendable no entrar en disputas por asuntos que en el marco general del texto no son relevantes.

Es tarea del formador acompañar este proceso, que supone una constante gestión de emociones tanto individuales como grupales. En este punto, tanto la lectura como la escritura se vuelven estratégicas, pues el intercambio con los editores supone un alto grado de inteligencia interpersonal. Desde la perspectiva ideológica, la escritura colaborativa de artículos académicos para la publicación conlleva entonces una negociación continua de sentido entre los miembros del equipo y de estos con los agentes externos. Esta tiene un carácter epistémico, pues implica establecer si aquello que se escribe alcanza el estatus de científicidad necesario para ser publicado.

A partir de la resolución de las tensiones que le son inherentes, la escritura colaborativa que concluye en coautoría deviene en generación de nuevo conocimiento. El conocimiento co-construido y expresado en las publicaciones científicas no precede a la escritura: surge durante las interacciones del equipo en torno al texto, en su esfuerzo por aclarar los sentidos de su investigación en relación con las demandas que les plantean evaluadores y agentes editoriales.

En resumen, los autores sostienen una relación dialéctica con los agentes que regulan la publicación. Estos acompañan el proceso de la escritura para cualificarla, pero a la vez ponen a prueba no solo la capacidad de los autores para producir ciencia sino además su legitimidad para

---

hacerlo en lengua inglesa, como ocurrió en nuestro caso. De ahí que, para efectos de la publicación científica, la autoría no sea un derecho adquirido por el simple hecho de componer un texto. Se gana con cierto grado de pugnacidad, que obliga a los autores a transar entre acoger las recomendaciones de los agentes externos y defender ante ellos las ideas que quieren comunicar en el texto. Es en esta tensión entre la colaboración editorial y el antagonismo epistémico-discursivo donde emerge y se fortalece la voz autoral.

### ***Mentoría en escritura***

La habilidad para trabajar con otros está en el núcleo de la escritura colaborativa. Producir un texto académico de manera conjunta representa entrar en sintonía no solo con los intereses, las emociones y los ritmos propios, sino con los del resto del equipo. Por esta razón, la escritura colaborativa surge en el seno de una comunidad y reconstituye las identidades de sus participantes.

La identidad emerge de la relación con otros; de ahí que la identidad profesional se desprenda de la manera en que construimos relaciones interpersonales durante el aprendizaje de una profesión u oficio, en el marco de una comunidad de práctica (Wenger, 2000). Escribiendo con mis estudiantes del semillero descubrí que me había convertido en un mentor en investigación (Abad & Pineda, 2018); investigando la escritura colaborativa junto a ellos reconocí que, como parte de esa labor, también me desempeño como un mentor en escritura.

Durante la escritura colaborativa el mentor desempeña múltiples funciones: lidera y orienta el proceso de escritura y publicación; aclara y explica aspectos teóricos o procedimentales; introduce a los MeF en la cultura escritural académica; y promueve la gestión de los ritmos que la escritura demanda y de las emociones que produce. **Maestro y estudiantes aportan tanto a la forma como al contenido del texto en virtud de sus experiencias previas y de los roles que desempeñan en la comunidad.**

En el ejercicio de la escritura colaborativa orientada a la publicación, la evaluación no es jerárquica, unidireccional, individualizada y sumativa, sino formativa, reflexiva, crítica y colectiva. En sintonía con los principios del aprendizaje informal (Rogoff et al., 2016), valorar los aportes de los estudiantes a la construcción del texto fomenta en ellos sentimientos de competencia y confianza; promueve un mayor sentido de pertenencia a la comunidad; y enriquece el valor intrínseco que tiene la escritura como dispositivo epistémico para el aprendizaje (Vargas Franco, 2018).

En el semillero, el mentor se sirve de la escritura para galvanizar la actividad de la comunidad y capitalizar el potencial de sus miembros. A través de la mentoría, la escritura no se limita a ser una tarea para responder a requerimientos institucionales o para avanzar agendas individuales: se vuelve más bien una práctica propia de la actividad investigativa a partir de la cual los maestros en conjunto se construyen como intelectuales, académicos y educadores.

Por tanto, si bien no puede hablarse de una relación horizontal, si puede pensarse en una relación "horizontalizable", en la que el progreso en la formación tiende a convertir a los estudiantes en pares de su formador. Esa relación entre los MeF y el MF, que se verifica en la escritura colaborativa, es también de naturaleza simbiótica. Al tiempo que el maestro gestiona el aprendizaje de los MeF y les ayuda a regular sus emociones, sus ritmos y su voluntad para persistir en la escritura, estos operan como termómetros de la función pedagógica del maestro, pues le proporcionan información acerca de qué tan saludables, democráticas y efectivas son sus prácticas docentes.

### ***Continuidad y ruptura con prácticas letradas hegemónicas***

Las prácticas escriturales hegemónicas hacen parte de la cultura académica. Los investigadores tienen la obligación de mostrar los resultados de sus investigaciones por medio de

---

sus publicaciones. Los estudiantes universitarios también deben dar cumplimiento a requisitos de escritura de tesis y artículos para poder graduarse. Así mismo, cada vez más la coautoría es requerida por la institucionalidad universitaria, a tono con las dinámicas de la investigación científica en el mundo globalizado (Abad & Arango-Salazar, 2024). Así las cosas, los semilleros están insertos en contextos institucionales que promueven e incluso reclaman la publicación conjunta entre maestros y estudiantes. La escritura colaborativa entre MF y MeF permite dar respuesta a esta exigencia desde principios democráticos, parámetros éticos e intencionalidades formativas.

De una simplicidad engañosa y una accesibilidad innegable para quienes quieran emplearla, la escritura colaborativa adquiere un carácter disruptivo en el escenario académico tradicional, en la medida que subvierte la verticalidad prevalente entre maestros y estudiantes. En medio de las demandas de productividad a menudo asfixiantes de la academia, convertir un semillero en una comunidad de aprendizaje sobre la base de una relación pedagógica de mentoría es una apuesta libre y voluntaria de sus participantes. De igual modo, escribir colaborativamente es una alternativa para alcanzar la producción académica en coautoría que se le exige a los semilleros a fin de garantizar su sostenibilidad.

Los valores fundantes de cada semillero emergen de cara a este reto. En algunos semilleros hay un marcado desequilibrio en la construcción de los textos. O bien los maestros se encargan de elaborar los solos, o bien delegan la tarea por completo en los estudiantes. De otro lado, optar por la escritura colaborativa implica que la interacción maestro-estudiantes debe basarse en principios de respeto, confianza y valoración recíprocos que permitan la toma de decisiones conjuntas y la distribución equitativa de tareas, que se complejizan de manera progresiva de cara al reto de publicar lo investigado. Esta democratización de la práctica escritural bajo la guía de un mentor

---

conduce a la apropiación significativa, regulada y continua de las literacidades académicas para la investigación y la ciencia.

Con todo, queda claro que no todo semillero es una comunidad de aprendizaje, no todo formador en investigación es un mentor y no toda obra producida en coautoría implica una verdadera colaboración. Reflexionar en torno al elemento colaborativo en las prácticas de coescritura pone de relieve los aspectos fundamentales que hacen de un semillero una comunidad de aprendizaje. Los valores, principios, creencias y formas de reconocimiento individual y colectivo cobran relevancia con respecto a lo que implica colaborar para generar nuevo conocimiento.

A manera de círculo virtuoso, hacer parte de una comunidad de aprendizaje, práctica e indagación facilita la escritura colaborativa entre maestros y estudiantes; al mismo tiempo, escribir desde un enfoque colaborativo les permite canalizar y ordenar sus intereses investigativos y fortalecer los lazos que los hacen comunidad. No es solo que el enfoque colectivista favorezca la colaboración; es que el trabajo colaborativo constituye un elemento inherente al ethos de la comunidad y a su manera de abordar las prácticas letradas.

Si el ideal de todo semillero es convertirse en una comunidad de aprendizaje, entonces la escritura colaborativa constituye una práctica esperable y esperada, un aspecto a la vez connatural y aspiracional de lo que representa ser un semillero de investigación. Por esta vía, cada semillero está llamado a convertirse también en una *comunidad de escritores* que se sirva de la escritura como eje central para la formación en investigación.

### **Limitaciones y futuras líneas de trabajo**

Si bien no hay investigación perfecta, durante cinco años de trabajo me embarqué en la investigación etnográfica de la escritura colaborativa en el semillero, procurando dar cabal

---

respuesta a los compromisos adquiridos desde la formulación de la propuesta. Tal como lo señala el capítulo metodológico, hice un esfuerzo consciente por emplear distintas estrategias orientadas a garantizar la validez y confiabilidad del estudio desde una perspectiva cualitativa.

Empero, una limitación del estudio tiene que ver con la recolección de datos desde las etapas tempranas de germinación del texto. Las grabaciones se iniciaron a finales de 2020, a partir de las discusiones en torno a los primeros borradores del artículo. No fue posible documentar los encuentros previos, en los que decidimos elaborarlo e iniciamos el rastreo de antecedentes, porque entonces no era claro de qué manera se recogerían los datos. Valdría la pena, por tanto, tratar de explorar las fases primigenias de la escritura colaborativa, en las que un equipo de investigadores toma las decisiones iniciales con respecto a la escritura y publicación colectiva de un artículo.

Así mismo, por la necesidad de delimitar el estudio y darle cierre dentro de tiempos prudenciales, no fue posible explorar en profundidad experiencias de escritura colaborativa en el semillero que son lideradas ya no por el maestro formador, sino por los maestros en formación. Si bien el estudio giró en torno a un evento extendido de escritura y publicación de un artículo, la escritura colaborativa supone un proceso que acompaña el desarrollo del semillero y que se expande más allá de las intencionalidades de un maestro que orienta y lidera la composición y publicación de un texto académico. Vale la pena seguir explorando, en el marco de los semilleros, la evolución en los roles y las tareas de escritura de sus participantes a lo largo del tiempo.

En ese orden de ideas, es una tarea pendiente explorar la evolución misma de los semilleros como estrategia para la formación en investigación, que tradicionalmente se habían confinado a estudiantes de pregrado, pero que cada vez más acogen a profesionales en ejercicio y a estudiantes de posgrados, y ahondar en cómo la vinculación a comunidades de práctica e indagación incide en

la formación de los maestros y en sus identidades profesionales en estas otras etapas de su desarrollo profesional.

Por último, como se ha señalado de manera reiterada en distintas oportunidades en esta tesis, las prácticas colectivas de escritura no se restringen a la escritura colaborativa y no siempre se corresponden con ella, en particular de cara a las presiones de productividad asociada a la publicación de artículos que impera en el medio académico universitario. Hay noticia de prácticas en las que la urgencia por publicar conduce a negociaciones en torno a la producción de los textos que rebasan las intencionalidades de la colaboración e incluso se adentran en ejercicios de poder y sometimiento orientados a garantizar la figuración académica por fuera de los esfuerzos reales que supone la escritura.

Salvo por los sonados escándalos de plagio que en ocasiones salpican los medios, las conversaciones acerca de maestros que usurpan la escritura de sus estudiantes o de administrativos que hacen lo propio con la escritura de sus docentes se quedan en las sombras de los claustros universitarios. Es necesario explorar estas prácticas de escritura en profundidad y analizar de qué manera las personas se involucran en ellas, las reproducen en sus comunidades y finalmente tramitan (o no) el impacto personal y profesional que estas provocan.

### **Implicaciones para el sistema educativo: conectando el principio con el final**

*«Miramos el mundo una sola vez, en la niñez. / Lo demás es memoria.»*

*Louise Glück<sup>7</sup>*

Uno de los principales desafíos de la tesis, acaso el más acuciante, consiste en terminarla con unos párrafos que den cuenta de las lecciones fundamentales derivadas del trabajo investigativo adelantado durante años. En mi caso, este reto estuvo acompañado de una de las solicitudes finales

---

<sup>7</sup> Últimas líneas del poema *Nostos*, del libro *Praderas (Meadowlands)*, publicado originalmente en 1997.

---

de mi director: considerar las implicaciones de la tesis en relación con la formación en literacidades *para todo el sistema educativo*, desde el kinder hasta la formación avanzada y continua (P-20).

Para hacerlo es necesario reconocer, en palabras de mi director, que la tesis es a la vez el final de un ciclo y el inicio de otro. Por eso culminarla supone regresar al inicio de mi trayectoria docente, al germen de mi vocación como maestro e investigador de lenguas, de manera que sea factible conectar mi lugar de enunciación —la experiencia personal desde la cual enseño, investigo y escribo— con las necesidades de todo el aparato educativo y lo que quisiera para el.

Aunque nací en Medellín, mis primeros años de infancia tuvieron lugar en Bogotá. A los 10 años, debido a una fuerte crisis económica que condujo a la separación temporal de mis padres, mis hermanos y yo nos vimos obligados a retornar a la casa materna. Para entonces, Medellín era un lugar desconocido. Antes de cumplir los once años, como un mecanismo para sobrellevar el cambio de ciudad, tomé la decisión de empezar a escribir un diario personal. Desde entonces, la escritura ha sido un aspecto fundamental de mi experiencia vital, un recurso para acompañar la soledad que habito e iluminar el camino que trasiego.

Al poco tiempo ingresé a un colegio católico, privado, exclusivo para varones. Fue muy difícil adaptarme a aquel ambiente hostil, en el que con frecuencia tuve que enfrentar el matoneo de mis pares. Tal vez por eso tomé una decisión que hoy reconozco como la simiente de mi identidad pedagógica. En los descansos, en lugar de juntarme con mis compañeros de grupo a jugar fútbol, yo congregaba a un grupo de estudiantes más pequeños y les enseñaba algunas rondas. La docencia estaba conmigo desde el principio.

En la adolescencia, puesto que había estudiado en colegios bilingües, decidí *motu proprio* darle clases de inglés a mis primos. Les explicaba no solo la pronunciación, sino también el vocabulario, la gramática y, de ese modo, la escritura de la lengua. Pese a que la enseñanza de

---

lenguas se prefiguraba en mi historia desde los primeros años, tuve un conflicto con ella que solo resolvería más tarde, en la universidad, tras intentar infructuosamente convertirme en sacerdote y arquitecto, para finalmente optar por la docencia como opción de vida profesional.

Tras enseñar inglés y español en escuelas públicas de Estados Unidos y completar mi maestría en educación, regresé a Colombia e inicié mi trabajo como formador de maestros en el 2009. Al poco tiempo, en 2011, comencé mi labor como formador en investigación desde la coordinación de semilleros. Mi deseo de enseñarle a los más jóvenes el amor por la lengua tomaría entonces un nuevo cariz, y al volver luego mi mirada sobre esa experiencia comprendo que la adultez ha sido en buena medida el esfuerzo por replicar las experiencias felices de la infancia desde la conciencia de un hombre y en sus circunstancias.

Fue en el semillero donde volví a deslumbrarme con la enseñanza del lenguaje en pequeñas comunidades. La experiencia de escribir y publicar con mis estudiantes me hizo percatarme de mi rol como mentor (Abad & Pineda, 2018) y me llevó a reformular las relaciones pedagógicas a partir de los enfoques colectivistas para la formación en investigación (Abad et al., 2023). En ese contexto surgió mi proyecto de tesis doctoral. La experiencia había sido tan transformadora que era imposible no cuestionarme al respecto. Cuando Raúl aceptó ser mi director de tesis bajo la condición de que investigara en el campo de las literacidades, la decisión no fue difícil.

La pregunta por la escritura colaborativa era obvia e impostergable. Cinco años más tarde, luego de explorarla desde una perspectiva etnográfica coherente con la naturaleza del semillero, me enfrento al reto de esbozar una lección esencial derivada del proyecto doctoral que sea lo suficientemente simple, profunda y amplia como para abarcar la formación en literacidades de todo el sistema educativo.

---

Para enunciarla retomo la consigna del programa doctoral de formar *maestros doctores* y *doctores maestros*. *Ad portas* de recibir el título de doctor, vuelvo sobre mi ser maestro —sobre las experiencias primordiales que configuran mi identidad pedagógica— y me sirvo de ellas como plataforma para reflexionar acerca de las enseñanzas recogidas en la tesis a la luz de los principios fundantes que el doctorado promueve como sello indeleble de su proyecto educativo: “Uno, la formación como *transformación* de los sujetos, los saberes y las instituciones; dos, el *pensamiento situado* del maestro como fundamento de esas transformaciones; y tres, el *tacto pedagógico* como condición del docente en los escenarios educativos y pedagógicos” (Echeverri Álvarez et al., p. 7).

En relación con la trans-formación, formarse como maestro doctor y doctor maestro supone no solo atravesar por un proceso de cualificación individual orientada al escalafonamiento dentro de la institucionalidad académica, sino sobre todo capacitarse para “meterse con otros” y, transformándolos también a ellos, aportar a la transformación de la escuela en su sentido más amplio. La (re)configuración de la identidad docente siempre se da en términos de la relación pedagógica que el maestro (re)construye con sus estudiantes. Por esa vía, educar para la transformación consiste entonces en “un acto de reconocimiento y de respeto que acoge y toma en serio al ‘otro’ para posibilitarle la fluidez constante de su alteridad” (Echeverri Álvarez et al., p. 9).

Por otra parte, el pensamiento situado implica reconocer los contextos, las situaciones, los principios, los valores y las normas culturales que configuran el ser, el hacer y el pensar del docente, para convertirlos en objeto de indagación, reflexión y producción de conocimiento educativo y pedagógico; si bien este pensamiento se localiza en coordenadas precisas en relación con el espacio, el tiempo y las circunstancias que convocan la actividad del maestro, solo alcanza su

---

plenitud en la medida que este expande su reflexión a otros escenarios educativos (Echeverri Álvarez et al., 2018).

Por último, adentrarse en esa transformación por vías del pensamiento situado de manera que las implicaciones de la tesis reverberen en todo el sistema escolar requiere de t acto pedagógico. Este comporta la capacidad a la vez sensible e ilustrada para articular la teoría educativa con la práctica docente, a fin de que esta última propenda siempre por “el bienestar y el mejor desempeño social de los educandos” (Echeverri  lvarez et al., 2018, p. 8). Solo así, entretejiendo la reflexión individual con la necesidad colectiva y articulando la experiencia personal con la teorización que lleve a reformular los sistemas de formación, podemos convertirnos en doctores maestros “no para la retirada hacia el sí mismo académico sino para la pedagogía con-tacto” (Echeverri  lvarez et al., 2018, p. 8).

Planteados estos tres principios doctorales,  c mo articular los aprendizajes derivados de la tesis sobre escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación en el seno del semillero, desde el pensamiento situado y con tacto pedagógico, para elaborar una lección universalizable que promueva la transformación de todo el sistema educativo en relación con la formación en literacidades?

Esta es mi respuesta. A medida que elaboraba la tesis, al tiempo que reflexionaba sobre las experiencias que me llevaron a investigar la escritura colaborativa con mis estudiantes, se iluminaba en mi mente una imagen arquetípica de lo que representa la enseñanza de la lengua y, por esta vía, de las literacidades: una maestra de preescolar con gentileza y cariño posa su mano sobre la de un niño, para enseñarle a tomar el lápiz y guiarle en el trazo de sus primeras letras. El tacto pedagógico, en relación con la enseñanza de la escritura, está dado por el gesto afectuoso de

---

un maestro o maestra que, de manera real o figurativa, escribe *con* sus estudiantes de modo que estos aprendan, paso a paso, a escribir por sí mismos.

Nadie aprende a escribir de un solo maestro o en un solo curso. Puesto que la escritura como la lectura son aprendizajes para la vida, es necesario volver a ellas una y otra vez, y reaprenderlas junto a múltiples maestros y en distintos escenarios. Pero un solo maestro puede hacer la diferencia entre abrir la puerta de la cultura letrada de manera esperanzadora o cerrarla con el candado del miedo, el aislamiento y la apatía.

Enseñar a escribir es, en realidad, enseñar a amar la escritura. Pero solo enseña a amar la escritura quien está convencido de su poder transformador, y quien, desde el afecto por sus estudiantes, se acerca a ellos en un gesto pedagógico que permite configurar un nosotros. Escribir(nos) juntos es, a fin de cuentas, construir con palabras una manera colectiva de ser y estar en el mundo. Si el aprendizaje de toda práctica letrada comporta una experiencia social del lenguaje, el aprendizaje colaborativo de la escritura es la punta de lanza para consolidar una comunidad de aprendizaje, práctica e indagación. Esta tarea no es exclusiva de los semilleros ni menos aún de los docentes universitarios.

Tal vez el aspecto más sobresaliente de la escritura colaborativa con fines formativos sea su maleabilidad, que la hace accesible a cualquier maestro en cualquier escenario escolar dentro de cualquiera de los ciclos de formación, indistintamente de los recursos tecnológicos de los que disponga. Así como una maestra de preescolar puede emprender ejercicios colaborativos con sus estudiantes para mostrarles cómo juntar las letras para formar palabras; un maestro de secundaria puede realizar ejercicios de composición junto a sus estudiantes, sirviendo de amanuense para formalizar sus ideas; y un maestro universitario (como lo ejemplifica esta tesis) puede explorar junto a sus estudiantes la manera de construir un texto académico, a partir de prácticas de

---

modelación dialógica, de realimentación grupal, de reconocimiento de la cultura escrita y de gestión de las emociones y ritmos que requiere la escritura. La colaboración con los estudiantes en torno a la escritura constituye un principio *pedagogizable* que puede aplicarse en distintos escenarios y ajustarse a diversas poblaciones de estudiantes, más que un método rígido de enseñanza de la escritura que deba aplicarse a la manera de una receta.

Se han escrito ríos de tinta sobre la escritura, pero tal parece que, al menos en Latinoamérica, apenas empezamos a comprender las implicaciones de que los maestros escriban *con* sus estudiantes. Es factible que quienes hemos pasado por un escenario escolar hayamos participado en mayor o menor medida de una actividad que supuso algún grado de colaboración con nuestros maestros para acceder a la cultura escrita. Sin embargo, a medida que los maestros avanzamos en la carrera docente y pasamos de la escuela básica y media a la educación superior, la experiencia formativa de escribir junto a otros se va desdibujando de nuestra conciencia pedagógica. Asediados por la cultura dominante de la rendición de cuentas, la competitividad medida por indicadores y la evaluación estandarizada como único vehículo para verificar el aprendizaje, los profesores universitarios a menudo perdemos la esencia de nuestra tarea y nos volcamos sobre relaciones jerarquizantes que nos alejan de nuestros estudiantes y nos convierten en auditores de su escritura.

No deja de sorprenderme que un gesto tan simple como escribir con nuestros estudiantes haya sido y siga siendo una práctica pedagógicamente disruptiva. Lo es precisamente porque subvierte los regímenes de poder pedagógico y discursivo a los que nos habituamos con tanta facilidad. Lejos de acompañar el desarrollo de la escritura de nuestros estudiantes, la fiscalizamos. Lejos de emplearla para construir relaciones cercanas, hacemos de ella un vehículo para el elitismo disciplinar y el ostracismo académico. Lejos de valernos de ella para consolidar comunidades de

---

aprendizaje, la empleamos como un mecanismo para avanzar agendas individualistas que nos posicionan en un mundo de rankings para grupos e investigadores. Algunos llegamos a extraviarnos a tal punto de nuestra labor docente, que incluso recurrimos a la escritura con intereses de extractivismo académico para someter la creatividad académica de nuestros estudiantes y usurpar sus derechos autorales.

Con respecto a los cursos de escritura, que yo también he impartido, no deja de sorprenderme el ya bien diagnosticado modelo deficitario, que presupone que los estudiantes ya deben saber escribir y que nuestra labor estriba en evaluar su aprendizaje exigiéndoles que produzcan tipologías textuales con las que no están bien familiarizados. La manía de exigir textos académicos como medios privilegiados para verificar el conocimiento, sin acompañar a los estudiantes en la manera de elaborarlos, inicia en los niveles inferiores y se perpetúa a lo largo de todo el ciclo de la educación terciaria. Así, demandamos la escritura de ensayos, reportes, tesis de grado y artículos, pero pocas veces las leemos *con* los estudiantes o nos acercamos a su escritura *junto* a ellos.

Por eso es necesario, una y otra vez, volver sobre las motivaciones que nos llevaron por el camino de la docencia, pues no solo los maestros de lengua deben asumir la formación en literacidades. La lectura y la escritura son aprendizajes para la vida, de los que todos los maestros son responsables. Después de todo, enseñamos solo lenguaje, aunque matizado por las exigencias de las discursividades disciplinares.

La gran lección de esta tesis, en relación con la formación en literacidades desde una perspectiva crítica, es la necesidad de retornar a la tarea de escribir *con* nuestros estudiantes, sin importar el nivel de formación en el que se encuentren. Es una práctica tan sencilla como revolucionaria y tan antigua como innovadora, porque requiere que los maestros recuperemos, al

margen de todo régimen hegemónico, la simplicidad del gesto que nos acerca a nuestros estudiantes para construir comunidad con ellos.

Acompañar a nuestros estudiantes en el desarrollo de competencias escriturales es ofrecerles un don cuyo alcance trasciende nuestro propio tiempo: es darles herramientas para consolidar sus aprendizajes y corroborar su formación; es, sobre todo, proporcionarles los medios para construir su propio lugar en el mundo.

Quien aprende a escribir amando la escritura consigue elaborar el sentido de su trayectoria personal y aportar de manera perdurable, desde su experiencia individual, al proyecto social con el que sueña y en el que cree. Aunque cada quien debe escribir su propia historia, nadie lo hace por sí mismo. Una enorme revolución educativa subyace al gesto de volver a posar nuestra mano sobre la mano de nuestros estudiantes, real o simbólicamente, para escribir junto a ellos nuestra historia común. Acaso en ese gesto se encuentre la verdadera grandeza de nuestro legado.

---

## Referencias

- Abad, J. V. (2023, octubre 4-6). *Aportes de la escritura colaborativa entre maestros en los semilleros de investigación a la apropiación de literacidades académicas* [Ponencia]. III Congreso Internacional de Literacidad. Entramado Literacidad, Justicia, Conocimiento. <http://itrali.cuaad.udg.mx/congreso/>
- Abad, J. V., & Alzate, P. A. (2016). Strategies Instruction to Improve the Preparation for English Oral Exams. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 129–147. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.49592>
- Abad, J. V., & Arango-Salazar, M. F. (2024). Escritura colaborativa en educación superior y su aporte a la formación de maestros investigadores. *Forma y Función*, 37(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v37n1.104674>
- Abad, J. V., & Uribe Zapata, A. (2023). Digital collaborative writing in research seedbeds for literacy education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(2), 16–29. <https://doi.org/10.14483/22487085.18516>
- Abad, J. V., & Pineda, L. K. (2018). Research training in language teacher education: Reflections from a mentee and her mentor. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 85-98. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a07>
- Abad, J. V., & Zapata-García, J. (2019). Reforming practicum and research training in a Colombian English teaching program. En M. L. Cárdenas-Beltrán, C. R. Cáceda & L. A. Murillo (eds.). *Formación de docentes en universidades latinoamericanas, Vol. 1* (pp. 113-144). Editorial Uniagustiniana. <https://doi.org/10.28970/978958549827>
- Abad, J. V., Berrouet Marimón, F.R., Hernández Salazar, L.M., & Restrepo Gálvez, J.C. (2018, septiembre). Formación en investigación: Una mirada pedagógica a las rutas regular y

- alternativa. En K. T. Quintero Acosta (Comp.). *XXI Encuentro Nacional de Investigación. Ciencia, Sociedad e Innovación* (pp. 146-152). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.
- <http://www.funlam.edu.co/modules/centroinvestigaciones/category.php?categoryid=24>
- Abad, J. V., Otálvaro Arango, S., & Vergara Restrepo, M. (2021). Perceptions of the influence of anxiety on students' performance on English oral examinations. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(2), 146-170. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.2.8>
- Abad, J. V., Regalado Chicaiza, J. D., & Acevedo Tangarife, I. C. (2023). Pedagogical relationships and identities in research incubators: Reconceptualizing research training for language teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 17–32. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.94333>
- Abrams, Zs. I. (2019). Collaborative writing and text quality in Google Docs. *Language Learning y Technology*, 23(2), 22–42. <https://doi.org/10125/44681>
- Aldana Valdés, E., Chaparro Osorio, L.F., García Márquez, G., Gutiérrez Duque, R., Llinás, R., Palacios Rozo, M., Patarroyo, M.E., Posada Flórez, E., Restrepo Moreno, A., & Vasco, C.E. (1995). *Colombia: Al Filo De La Oportunidad. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. Presidencia de la República / Colciencias.
- [https://cecep.edu.co/vd/bienestar\\_conocimientos/colombia\\_filo\\_de\\_la\\_oportunidad.pdf](https://cecep.edu.co/vd/bienestar_conocimientos/colombia_filo_de_la_oportunidad.pdf)
- Álvarez, G., Cavallini, A. V., & Difabio de Anglat, H. (2023). Contributions of online dialogic feedback to the writing of the discursive genre “Graduate Thesis”. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(1), 1–17. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353095>

Álvarez, G., & Colombo, L. (2021). Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 2121–2134.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>

Ansarimoghaddam, S., Tan, B. H., & Yong, M. F. (2017). Collaboratively composing an argumentative essay: Wiki versus face-to-face interactions. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 17(2), 33-53. <https://doi.org/10.17576/gema-2017-1702-03>

Avello Martínez, R., & Marín, V. (2016). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 687-713. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100013>

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford.

Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. McGee, V.W. [Trans.]. University of Texas Press.

Bakhurst, D. (2009). Reflections on activity theory. *Educational Review*, 61(2), 197-210. <https://doi.org/10.1080/00131910902846916>

Bañales Faz, G., Vega López, N.A., Araujo Alvineda, N., Valladares, A., & Zamarripaes, Rodríguez, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14039201009.pdf>

Barker, C. (2011). An introduction to cultural studies. In P. Willis, (Ed.), *Cultural studies: Theory and practice* (pp. 3-38). SAGE. [http://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/66910\\_An\\_Introduction\\_to\\_Cultural\\_Studies.pdf](http://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/66910_An_Introduction_to_Cultural_Studies.pdf)

- 
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge.
- Barton, D., & McCulloch, S. (2018). Negotiating tensions around new forms of academic writing. *Discourse, Context & Media*, 24, 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2018.01.006>
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.
- Bell, J. (2010). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social sciences* (5th Ed.). McGraw Hill.
- Bertolini, A. M. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, 11(19), 163-183.  
[https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4037](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4037)
- Betrián Villas, E., Galitó Gispert, N., García Merino, N., Jové Monclús, G., & Macarulla Garcia, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. Reice. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(4), 5-24.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55128238001.pdf>
- Bikowski, D. & Vithanage, R. (2016). Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. *Language Learning & Technology*, 20(1), 79–99.  
<http://llt.msu.edu/issues/february2016/bikowskivithanage.pdf>
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Georgetown University Press.
- Boldrini, E. & Cattaneo, A. (2014). Scaffolding collaborative reflective writing in a VET curriculum. *Vocations and Learning*, 7(2), 145-165. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9110-3>

- Borg, S. (2006). Conditions for teacher research. *English Teaching Forum*, 44(4), 22-27.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1107899>
- Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Universidad del Sinú.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.  
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Colección Pensamiento Crítico Contemporáneo.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós.
- Chang, C. Y. (2016). Two decades of research in L2 peer review. *Journal of Writing Research*, 8(1), 81-117. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.01.03>

Chen, J., & Li, D. (2021). Instructed concept appropriation for developing knowledge of second language academic discourse context. *Journal of English for Academic Purposes*,

52(101001). <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101001>

Chen, W., & Lee, Y.-T. (2022). Revisiting proficiency pairing in collaborative writing from an equity theory perspective: *Voices from high-proficiency EFL learners*. *SAGE Open*, 12(2).

<https://doi.org/10.1177/21582440221087267>

Chomsky, N. (1999). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.

Clift, R. T., Brady, P., Mora, R. A., Choi, S. J., & Stegemoller, J. (2006). From self-study to collaborative self-study to collaborative self-study of a collaboration: the evolution of a research team. In C. Kosnik, C. Beck, A. R. Freeze, & A. P. Samaras (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study: Studies of personal, professional, and program renewal* (pp. 85-100). Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-3528-4\\_6](https://doi.org/10.1007/1-4020-3528-4_6)

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later.

*Educational Researcher*, 28(7), 15-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028007015>

Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En COMIE (Ed.).

*VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Conferencias Magistrales (pp.15-56).

Comité Mexicano de Investigación Educativa.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994, febrero 8). *Ley 115, Ley General de*

*Educación*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2015, diciembre 17). Decreto 2450, por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro

calificado de los programas académicos de licenciatura.

<https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-382087.html>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017, septiembre 15). *Resolución 18583, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016.*

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal1.jsp?i=71384>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1998, febrero 11). *Decreto 0272, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.*

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86202\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf)

Colombo, L., Cartolari, M., & Zambrano, J. (Marzo, 2014). *Los lectores de textos intermedios: una ayuda clave en el proceso de las tesis*. Tercer Encuentro Nacional de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Educación. CONICET y Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche. <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/13.pdf>

Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G., & Vega, N. A. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4243834>

Córdoba, M. E. (2016). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 20-37.

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/740/1266>

Coüedel, A., Blondeau, N., & Kalentieva, T. (2004). Pedagogía de proyectos, interculturalidad y dinámica social: le triangle de l'ecumeur. *Enunciación*, 9(1), 110–115.

<https://doi.org/10.14483/22486798.2494>

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE.

Creswell, J. W. (2016). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. SAGE.

Cross, K. P. & Steadman, M. H. (1996). *Classroom research: Implementing the scholarship of teaching*. Jossey-Bass.

Culham, R. (2016). *Writing Thief: Using Mentor Texts to Teach the Craft of Writing* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032682914>

Curry, L. A. (2015, June 23). *Fundamentals of qualitative research methods: Data analysis (Module 5)*. [Video]. <https://youtu.be/opp5tH4uD-w>

Czarniawska, B. *The 'narrative turn' in social studies*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781849209502.n1>

de Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

[https://monoskop.org/images/2/28/De\\_Certeau\\_Michel\\_La\\_invencion\\_de\\_lo\\_cotidiano\\_1\\_Artes\\_de\\_hacer.pdf](https://monoskop.org/images/2/28/De_Certeau_Michel_La_invencion_de_lo_cotidiano_1_Artes_de_hacer.pdf)

De la Ossa, V. J., Pérez, C., A., Patiño, P, R., y Montes, V., D. (2012). La investigación formativa como una necesidad en el pregrado. *Revista Colombiana de Ciencia Animal - RECIA*, 4(1), 1–3. <https://doi.org/10.24188/recia.v4.n1.2012.250>

- 
- Dimililer, Ç. & Kurt, M. (2019). The impact of collaborative writing and the stream of consciousness technique on writing. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 22(3), 71-99. <https://doi.org/10.5782/2223-2621.2019.22.3.71>
- Dirgeyasa, I. W. (2016). Genre-based approach: What and how to teach and to learn writing. *English language teaching*, 9(9), 45-51. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n9p45>
- Dyson, M. (2007). My story in a profession of stories: Auto ethnography - an empowering methodology for educators. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 32(1), 36–48. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.478895810912864>
- Echeverri Álvarez, J. C., Álvarez Cadavid, G. M., & Giraldo Ramírez, M. E. (2018). Doctorado en educación. La formación de maestros-doctores y doctores-maestros. Escuela de Educación y Pedagogía. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Edwards, E., & Burns, A. (2016). Language teacher action research: Achieving sustainability. *ELT Journal*, 70(1), 6-15. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv060>
- Edwards, D., & Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.
- El docente denunciado por plagio. (2014, Febrero 14). *Semana.com*.  
<https://www.semana.com/nacion/articulo/william-ortiz-docente-es-denunciado-por-plagiar-profesores-estudiantes/377235-3/>
- Elabdali, R. (2021). Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. *Journal of second language writing*, 52, 1-16.  
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100788>

- 
- Elola, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning and Technology*, 14(3), 51-71.  
[https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44226/14\\_03\\_elolaoskoz.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44226/14_03_elolaoskoz.pdf)
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, y R. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003>
- Erdogan, O. (2017). The effect of cooperative writing activities on writing anxieties of prospective primary school teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(2), 560-570. <https://www.ijres.net/index.php/ijres/article/view/208>
- Feng Teng, M., & Huang, J. (2021). The effects of incorporating metacognitive strategies instruction into collaborative writing on writing complexity, accuracy, and fluency. *Asia Pacific Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1982675>
- Fernández Dobao, A. (2014). Attention to form in collaborative writing tasks: Comparing pair and small group interaction. *Canadian Modern Language Review*, 70, 158-187.  
<https://doi.org/10.3138/cmlr.1768>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1989). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI editores.
- Figuroa, B., & Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios Pedagógicos XLI*, 1, 79-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100005>
- Flores Rivera, L., & Meléndez Tamayo, C. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje en función de la gestión del conocimiento para disminuir en los alumnos los efectos del

- aislamiento. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 54, 1-15.  
<https://doi.org/10.6018/red/54/7>
- Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, 39(4), 449-461. <https://doi.org/10.2307/375768>
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Heinle y Heinle.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogy of the oppressed*. Myra Bergman Ramos (Trans.). Continuum.  
[http://commons.princeton.edu/inclusivepedagogy/wp-content/uploads/sites/17/2016/07/freire\\_pedagogy\\_of\\_the\\_oppressed\\_ch2-3.pdf](http://commons.princeton.edu/inclusivepedagogy/wp-content/uploads/sites/17/2016/07/freire_pedagogy_of_the_oppressed_ch2-3.pdf)
- Gallardo Cerón, B. N. (2014). *Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, Hacia la lectura de una experiencia latinoamericana*. [Tesis Doctoral]. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud; Universidad de Manizales; CINDE; CLACSO.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160516012456/BlancaNellyGallardoC.pdf>
- Gamboa Mora, M. C., García Sandoval, Y., & Beltrán Acosta, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), 101-128.  
<https://doi.org/10.22490/25391887.1162>
- Gao, J., & Min, S. (2021). A comparative study of the effects of L1 and L2 prewriting discussions on L2 writing performance. *System*, 103, 1-13.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102654>
- García Chacón, B. E., González Zavala, S. P., Quiroz Trujillo, A., & Velásquez Velásquez, A. M. (2002). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC). <https://bit.ly/3SqS4Jx>

- 
- García, C. (2010). Use of historic documentaries that stimulate formative research: The case of undergraduate research seedbeds. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 265-273.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100014>
- Gardner, M. (2018). Writing together for academic publication as a youth-adult PAR team: moving from distance and distaste towards transformative engagement. *Educational action research*, 26(2), 205-219. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1329093>
- Gayol Ramírez, Y., Rosas Chávez, P., & Smagorinsky, P. (Eds.). (2022). *Developing culturally and historically sensitive teacher education: Global lessons from a literacy education program*. Bloomsbury Publishing.
- Gee, J. P. (2000). The new literacy studies: From "socially situated" to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 180-196). Routledge.
- Gee, J. P. (2015). The new literacy studies. In J. Rowsell y K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Routledge.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5(9), 141-153.  
<https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1 y 2), 13-26.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Glück. L. (1997/2023). Nostos [Trad. Marisol Bohórquez Godoy].  
<https://vuelapalabra.com/nostos-poema-de-louise-gluck/>
- Gómez Jiménez, M. C., & Gutiérrez, C. P. (2019). Engaging English as a foreign language students in critical literacy practices: The case of a teacher at a private university. *Profile:*

*Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 91-105.

<https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71378>

González López Ledesma, A., & Álvarez, G. (2014). Tipología de propuestas de abordaje de contenidos de lengua y literatura con inclusión de TIC. *Apertura*, 6(2), 1-9.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68835725009>

González, J. (2008). Semilleros de investigación: Una estrategia formativa. *Psychologia, Avances de la disciplina*, 2(2), 185-190. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225162006>

Goodenough, W. (1981). *Culture, language, and society*. Cummings.

Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Aique.

Google for Education. (2021). *Jamboard* [aplicación móvil]. Recuperado de

[https://edu.google.com/intl/ALL\\_co/jamboard/](https://edu.google.com/intl/ALL_co/jamboard/)

Google. (2024). *PinPoint* [software]. Recuperado de

<https://journaliststudio.google.com/pinpoint/about>

Granado-Peinado, M., Mateos, M., Martín, E., & Cuevas, I. (2019) Teaching to write collaborative argumentative syntheses in higher education. *Reading and Writing*, 32, 2037-2058. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09939-6>

Green, J., & Bloome, D. (2005). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In J. Flood, S. B. Heath, y D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, (pp. 181-202). Macmillan Publishers.

Griffin, S. M., & Beatty, R. J. (2012). Hitting the trail running: Roadmaps and reflections on informal faculty mentorship experiences. In M. Barrett, y S. Stauffer (Eds.), *Narrative soundings: An anthology of narrative inquiry in music education* (pp. 251-273). Springer.

[https://doi.org/10.1007/978-94-007-0699-6\\_14](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0699-6_14)

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). SAGE.
- Hadjerrouit, S. (2016). Assessing the level of collaborative writing in a wiki-based environment: A case study in teacher education. In J. Spector, D. Ifenthaler, D. Sampson, y P. Isaias (Eds.), *Competencies in teaching, learning and educational leadership in the digital age* (pp. 197-216). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-30295-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-30295-9_12)
- Hadjerrouit, S. (2014). Impacts of mediawiki on collaborative writing among teacher students. International Association for Development of the Information Society. Paper presented at the *International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (CELDA) (11th, Porto, Portugal, Oct 25-27, 2014). <https://eric.ed.gov/?id=ED557387>
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Lonka, K., & Makkonen, J. (2014). How does collaborative authoring in doctoral programs socially shape practices of academic excellence? *Talent Development and Excellence*, 6, 11-29. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/how-does-collaborative-authoring-in-doctoral-programs-socially-sh>
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Makkonen, J., & Lehtinen, E. (2016). Extending collective practices of doctoral education from natural to educational sciences. *Studies in Higher Education*, 41(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914910>
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Makkonen, J., Seitamaa-Hakkarainen, P., & White, H. (2013). Interagency, collective creativity, and academic knowledge practices. In A. Sannino, y V. Ellis (Eds.), *Learning and collective creativity: Activity-theoretical and socio-cultural studies* (pp. 77-95). Routledge. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/interagency-collective-creativity-and-academic-knowledge-practice>

Hall, S. (2016). *Cultural Studies 1983: A Theoretical History*. J. Slack y L. Grossberg (Eds.).  
Duke University Press.

Hamilton, M., Barton, D., & Ivanič, R. (Eds.). (1994). *Worlds of literacy*. Multilingual Matters.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*.  
Cambridge University Press.

Heath, S. B., & Street, B. (2008). *On ethnography: Approaches to Language and Literacy  
Research*. Teachers College Press; National Conference on Research in Language and  
Literacy.

Henao, J. I., Londoño-Vasquez, D. A., & Frias-Cano, L. Y. (2014). Reading and Writing in the  
University: The Case of Institución Universitaria de Envigado. *Íkala, Revista de Lenguaje y  
Cultura*, 19(1), 27–45. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.15569>

Henao Salazar, J. I., & Londoño Vásquez, D. (2018). Deserción, literacidad y elección de carrera:  
una revisión desde la mirada de los estudiantes y los profesores de la facultad de ciencias  
empresariales de la IUE. *Aglala*, 9(1), 232–262.

<https://revistas.uninunez.edu.co/index.php/aglala/article/view/1190>

Hernández Ramos, J., Martínez Abad, F., & Torrecilla Sánchez, E. (2014). Valoración de la wiki  
como recurso educativo en e-learning. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 97-  
111. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.07>

Hernández Rojas, G., Sánchez González, P., Rodríguez Varela, E.I., Caballero Becerril, R.S., &  
Martínez Martínez, M. (2014). Un entorno b-learning para la promoción de la escritura  
académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,  
19(61), 349-375. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-  
66662014000200002&lng=es&esytlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200002&lng=es&esytlng=es)

- Hernández-Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: El estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476003.pdf>
- Horner, B. (2013). Ideologies of Literacy, “academic literacies,” and composition studies. *Literacy in Composition Studies*, 1(1), 1-9. <https://doi.org/10.21623/1.1.1.2>
- Hymes, D. H. & Gómez Bernal, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Kekeya, J. (2016). Analysing qualitative data using an iterative process. *Contemporary PNG Studies*, 24, 86–94. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.220284691031027>
- Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*, 13(1), 79-95. [http://128.171.57.22/bitstream/10125/44169/13\\_01\\_kessler.pdf](http://128.171.57.22/bitstream/10125/44169/13_01_kessler.pdf)
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2014). Studying new literacies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(2), 97-101. <https://doi.org/10.1002/jaal.314>
- Kruse, O. (2003). Getting started: Academic writing in the first year of a university education. In L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, y P. S. Jörgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education. Studies in Writing*, (12, pp. 19-28). Springer. [https://doi.org/10.1007/0-306-48195-2\\_2](https://doi.org/10.1007/0-306-48195-2_2)
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social Learning*. McGraw-Hill.

- 
- Latham, G., & Carr, N. (2015). Building on authentic learning for pre-service teachers in a technology-rich environment. *Journal of Learning Design*, 8(3), 65–77.  
<https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1083744>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)
- Leontiev, A. N. (1977). *Activity and consciousness. Philosophy in the USSR: Problems of dialectical materialism*. Progress Publishers.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Liu, X., Jiao, J., & Chen, J. (2016). Writing collaboratively via WIKI: An English teaching study. In S. Cheung, L. Kwok, J. Shang, A. Wang, y R. Kwan (Eds.), *Blended learning: Aligning theory with practices. ICBL 2016. Lecture Notes in Computer Science*, vol. 9757. Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-41165-1>
- López-Jiménez, F. (2022, agosto 11). *Hipertensión de bata blanca: aumento de la presión arterial en un entorno médico*. Mayo Clinic. <https://www.mayoclinic.org/es/diseases-conditions/high-blood-pressure/expert-answers/white-coat-hypertension/faq-20057792#>
- Machado-Alba, J. E., & Machado-Duque, M. E. (2014). The role of research incubators in encouraging research and publication among medical students. *Academic Medicine*, 89(7), 961-962. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24979162/>
- Malderez, A. (2009). Mentoring. In A. Burns y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 259-268). Cambridge University Press.
- Malderez, A. & Bodoczky, C. (1999). *Mentor Courses: A Resource Book for Trainer-Trainers*. Cambridge University Press.

Maldonado García, M. A. (2017). Escrituras académicas y literacidad: Control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación*, 22(1), 68-82.

<https://doi.org/10.14483/22486798.10446>

Márquez Hermosillo, M., & Benítez Zavala, A. (2016). Propuesta de un instrumento para el análisis de las interacciones en cursos semipresenciales y a distancia. *Apertura*, 8(1), 1-14.

<https://www.redalyc.org/pdf/688/68845366009.pdf>

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.

<https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>

Martín del Campo, B., & Martínez Lorca, M. (2014). Teaching academic writing: An intervention across the curriculum. *@Tic. Revista D'Innovació Educativa*, 13, 12-22.

<https://doi.org/10.7203/attic.13.3888>

Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 18, 58-86.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283129394004>

Matthews, K. E., Marquis, B., & Healey, M. (2017). International Collaborative Writing Groups as Communities of Practice. In J. McDonald y A. Cater-Steel (Eds.), *Implementing communities of practice in higher education* (pp. 507 – 617). Springer.

[https://doi.org/10.1007/978-981-10-2866-3\\_26](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2866-3_26)

Mawlawi Diab, N. (2010). Effects of peer- versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts. *System*, 38(1), 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.008>

McDonough, K., & De Vleeschauer, J. (2019). Comparing the effect of collaborative and individual prewriting on EFL learners' writing development. *Journal of Second Language Writing*, 44, 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.04.003>

McDonough, K., & García Fuentes, C. (2015). Writing to learn language: The effect of writing task on Colombian EFL learners' language use. *TESL Canada Journal*, 32(2), 67-79.

<https://doi.org/10.18806/tesl.v32i2.1208>

McDonough, K., Crawford, B., & De Vleeschauwer, J. (2016). Thai EFL learners' interaction during collaborative writing tasks and its relationship to text quality. In M. Sato y S. Ballinger (Eds.), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda* (pp. 185-208). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.45.08mcd>

McDonough, K., De Vleeschauwer, J., & Crawford, B. (2018). Comparing the quality of collaborative writing, collaborative prewriting, and individual texts in a Thai EFL context.

*System*, 74, 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.010>

McKay, S. L. (2009). Second Language Classroom Research. In A. Burns y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 281-288). Cambridge University Press.

Mendoza Valladares, J. L., & Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: Un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación educativa*, 16(70), 43-59. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732016000100043](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100043)

Mesa Villa, C. P., Gómez-Giraldo, J. S., & Arango Montes, R. (2020). Becoming language teacher-researchers in a research seedbed. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 159-173. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78806>

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2024). *Anexo 1 - Convocatoria Nacional para el Reconocimiento y Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y para el Reconocimiento de Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia,*

*Tecnología e Innovación.*

<https://minciencias.gov.co/convocatorias/investigacion/convocatoria-nacional-actualizacion-y-transicion-para-el-reconocimiento>

Mora, R. A. (2014). Critical literacy as policy and advocacy: Lessons from Colombia. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(1), 16-18. <https://doi.org/10.1002/jaal.329>

Mora, R. A. (2015). Micro-paper 25: Emic/etic. *LSLP micropapers*.

<https://www.lslp.org/uploads/3/8/9/7/38976989/lslp-micro-paper-25-emic-etic.pdf>

Mora, R. A. (2016). Translating literacy as global policy and advocacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 59(6), 647-651. <https://doi.org/10.1002/jaal.515>

Mora, R. A. (2018). *Developing my identity as a research educator: A journey of self-reflexivity* (ED591536). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591536.pdf>

Moreno, E., & Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>

Murray, R., & Thow, M. (2014). Peer-formativity: a framework for academic writing. *Higher education research y development*, 33(6), 1166-1179. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.911252>

Nairn, K., Cameron, J., Anakin, M., Juntrasook, A., Wass, R., Sligo, J., & Morrison, C. (2015). Negotiating the challenges of collaborative writing: learning from one writing group's mutiny. *Higher education research y development*, 34(3), 596-608. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2014.973383>

- 
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Niño-Carrasco, S., & Castellanos-Ramírez, J. (2020). Regulatory strategies and online collaborative writing processes for learning in undergraduate students. *Nova Scientia*, 12(25). <https://doi.org/10.21640/ns.v12i25.2499>
- Nornberg, M., & da Silva, G. F. (2014). Processos de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. *Educar em revista*, 54, 185-202. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.31359>
- Ochoa, L., & Cueva, A. (2016). Percepciones de estudiantes acerca del plagio: Datos cualitativos. *Revista Encuentros*, 14(2), 25-41. <https://www.redalyc.org/pdf/4766/476655852003.pdf>
- OCyT. (2020). *Indicadores de Ciencia y Tecnología, Colombia 2019*. Observatorio de Ciencia y tecnología. <https://ocyt.org.co/wp-content/uploads/2021/06/indicadores-2019.pdf>
- OCyT. (2024). *Bibliometría en ciencia, tecnología e innovación*. Observatorio de Ciencia y Tecnología. Recuperado el 20 de septiembre de 2024 de <https://bibliometria.ocyt.org.co/>
- OECD. (2021). *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2021: Times of Crisis and Opportunity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/75f79015-en>
- Ong, W. J. (1980). Literacy and orality in our times. *Journal of Communication*, 30(1), 197-204. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1980.tb01787.x>
- Ortiz Casallas, E.M. (2011). La escritura académica universitaria: Estado del arte. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 17-41. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a05>

- 
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2018). Community of Inquiry and Inquiry-Based Learning. In Peters, M. (ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_572-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_572-1)
- Parodi, G. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Ariel.
- Parodi, G., & Burdiles, G. (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos*. Ariel.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE.
- Petrone, R., González Ybarra, A., & Rink, N. (2021). Toward an Indigenizing, Anti-Colonial Framework for Adolescent Development Research. *Journal of Adolescent Research*, 36(6), 584-614. <https://doi.org/10.1177/07435584211043292>
- Petrone, R. (2023, 20 de septiembre). *Teaching on wheels: How skateboarding can help us imagine educational possibilities* [Charla]. Con-tacto doctoral. Doctorado en Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia.
- Pham, V. P. H. (2021). *The effects of collaborative writing on students' writing fluency: An efficient framework for collaborative writing*. SAGE Open, 11(1).  
<https://doi.org/10.1177/2158244021998363>
- Pine, G. J. (2009). *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*. SAGE.
- Quintero-Corzo, J., Munévar-Molina, R.A., & Munévar-Quintero, F.I. (2008). Semilleros de investigación: Una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11 (1), 31-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411103>
- Reeves, S., Albert, M., Kuper, A., & Hodges, B. (2008). Why use theories in qualitative research. *BMJ*, 337(949). <https://doi.org/10.1136/bmj.a949>

- Restrepo Gómez, B. (2007). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. [Documento de Trabajo]. <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/Investigaci%C3%B3n-Formativa-Colombia.pdf>
- Reyes-Angona, S., & Fernández-Cárdenas, J. (2015). La escritura académica en la formación en línea de docentes de una escuela pública mexicana. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 1-15. <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-reyesfdez.html>
- Rinehart, R. E., & Earl, K. (2016). Auto-, duo- and collaborative-ethnographies: “Caring” in an audit culture climate. *Qualitative Research Journal*, 16 (3), 1-16. <https://doi.org/10.1108/QRJ-04-2016-0024>
- Rodríguez, A., Solano, E., Martínez, A., & del Villar, L. (2013). Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 18, 2-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416664>
- Rodríguez, M. B., Zafra, S. L., & Ortega, S. P. Q. (2015). La revisión sistemática de la literatura científica y la necesidad de visualizar los resultados de las investigaciones. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 7(1), 101-103. <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751487013.pdf>
- Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K. D., & Erickson, F. (2016). The organization of informal learning. *Review of Research in Education*, 40(1), 356–401. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680994>
- Saavedra-Cantor, C. J., Muñoz-Sánchez, A. I., Antolínez-Figueroa, C., Rubiano-Mesa, Y. L., & Puerto-Guerrero, A. H. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la

- formación en pregrado. *Educación y Educadores*, 18(3), 391-407.  
<http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.2>
- Salazar Gaviria, C. A., & Abad Olaya, J. V. (2023). Formación en escritura académica de estudiantes de posgrado a través de la tutoría. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(1), 149–177. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.1.8>
- Salinas Boldo, C., Tinajero Villavicencio, M., & Sima Lozano, E. (2018). ¿Y esto para qué me va a servir? Jóvenes universitarios y literacidades investigativas. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 139-156. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.188.511>
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative Research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.  
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674433014>
- Shagoury, R., & Power, B. M. (2012). *Living the questions: A guide for teacher-researchers* (2nd ed.). Stenhouse Publishers.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Sierra Piedrahíta, A. M. (2018). Changing teaching practices: The impact of a professional development program on an English language teacher. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 101-120. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a08>
- Sito, L., & Moreno, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169. <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>
- Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. Heinemann.

- 
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing, 14*(3), 153-173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters.
- Storch, N., & Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research, 17*, 31-48. <https://doi.org/10.1177/1362168812457530>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1999). Academic literacies. In C. Jones, J. Turner, y B. Street (Eds.), *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues* (pp. 193-227). John Benjamins.
- Taylor, P. C., & Medina, M. N. D. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. *Journal for Meaning Centered Education, 1-16*. <https://bit.ly/48OCJZj>
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Anthropos. Universidad Pedagógica Nacional.
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective to academic literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 24*(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Trigos-Carrillo, L. (2020). Community cultural wealth and literacy capital in Latin American communities. *English Teaching: Practice y Critique, 19*(1), 3-19. <https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2019-0071>
- Trigos-Carrillo, L., & Rogers, R. (2017). Latin American influences on multiliteracies: From epistemological diversity to cognitive justice. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice, 66*(1), 373-388. <https://doi.org/10.1177/2381336917718500>

Ubilla-Rosales, L., Gómez-Álvarez, L., Sáez-Carrillo, K., & Etchegaray Pezo, P. (2020).

Collaborative writing of argumentative essays in an EFL blended course: Chilean pre-service teachers' perceptions and self-assessment. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 307-327. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a10>

Vargas Franco, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 153-174.

<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.757>

Vargas Franco, A. (2019). Apropiación y plagio académico: Un estudio de caso sobre una alumna

debutante en la escritura en la educación superior. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 155-179. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a08>

Vargas Franco, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>

Viáfara, J. J., & Largo, J. D. (2018). Colombian English teachers' professional development: The case of master programs. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 103-

119. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.63323>

Vinagre Laranjeira, M. (2016a). Training teachers for virtual collaboration: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 787-802. <https://doi.org/10.1111/bjet.12363>

Vinagre Laranjeira, M. (2016b). Identifying collaborative behaviours online: Training teachers in wikis. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, y P. Rodríguez-Arancón (Eds.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (pp. 129-140).

Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.tislid2014.428>

- Wai-ming, Y., Chun-kwok, L., & Chi-kin Lee, J. (2013). Into collaborative research and co-authorship: experiences and reflections. *Reflective practice*, 14(1), 31-42.  
<http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2012.732943>
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Wenting, C., & Hapgood, S. (2021). Understanding knowledge, participation and learning in L2 collaborative writing: a metacognitive theory perspective. *Language Teaching Research*, 25(2), 256-281. <https://doi.org/10.1177/1362168819837560>
- Yeager, B., Floriani, A., & Green, J. (1998). Learning to see learning in the classroom: Developing an ethnographic perspective. In A. Egan-Robertson y D. Bloome (Eds.), *Students as researchers of culture and language in their own communities*, (pp. 115-139). Hampton Press.
- Young, A. (2011). *Teaching Writing Across the Curriculum* (4th ed.). The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/landmarks/young-teaching/>
- Zavala, V. (2009). “¿Quién está diciendo eso?”. Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Siglo XXI. <https://bit.ly/3wxx7Vb>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66. <https://bit.ly/3WCkmDt>
- Zhang, M. (2019). Towards a quantitative model of understanding the dynamics of collaboration in collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*, 45, 16-30. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.04.001>
- Zoom Video Communications, Inc. (2024). Zoom [Software]. <https://zoom.us/es>

## Anexos

### Anexo 1. Consentimiento informado

<b>Título de la Investigación:</b>	Prácticas de Escritura Colectiva en la Formación de Maestros Investigadores.
<b>Propósito del Estudio</b>	<p>Con este estudio etnográfico se busca analizar las condiciones pedagógicas bajo las cuales puede emplearse la escritura colaborativa entre el maestro formador (MF) y los maestros en formación (MeF) en un semillero de investigación desde un enfoque en literacidades académicas críticas. De manera específica, se busca dilucidar de qué manera la escritura colaborativa entre MF y MeF en el semillero posibilita la continuidad o la ruptura con prácticas de literacidad instaladas como hegemónicas en la institucionalidad universitaria, y establecer los aportes de la escritura colaborativa entre el MF y los MeF en el semillero al desarrollo de las prácticas de escritura académica.</p> <p>Este proyecto está asociado a la tesis doctoral que realiza el investigador principal, titulada Escritura Colaborativa entre Maestros Formadores y en Formación en los Semilleros de Investigación desde un Enfoque en Literacidades Académicas Críticas.</p>
<b>Investigadores</b>	José Vicente Abad Olaya (investigador principal); María Fernanda Arango (estudiante auxiliar)
<b>Financiador</b>	Universidad Católica Luis Amigó.
<b>Datos de Contacto</b>	José Vicente Abad. Tel: 4487666 Ext. 9606. <a href="mailto:jose.abadol@amigo.edu.co">jose.abadol@amigo.edu.co</a> María Fernanda Arango. <a href="mailto:maria.arangoaz@amigo.edu.co">maria.arangoaz@amigo.edu.co</a>
<b>Lugar</b>	Universidad Católica Luis Amigó, Sede Medellín.
<b>Introducción</b>	<p>Por ley los maestros deben formarse como investigadores. De cara a fenómenos como el de la coautoría, que predomina en la ciencia actual, queda claro que los maestros investigadores en formación están llamados a desarrollar competencias para escribir y publicar sus investigaciones junto a otros. En ese sentido, cada vez más se hace necesario que maestros formadores y en formación escriban juntos. No obstante, la escritura colaborativa entre unos y otros no es un fenómeno bien documentado en nuestro medio. Con este proyecto se busca analizar las condiciones en las cuales puede emplearse la escritura colaborativa entre el maestro formador (MF) y los maestros en formación (MeF) como estrategia pedagógica, en un semillero de investigación, desde un enfoque en literacidades académicas críticas.</p> <p>Para tal fin, usted ha sido invitado(a) a participar en este estudio cualitativo con enfoque en etnografía colaborativa. Antes de que decida hacerlo, por favor lea este consentimiento cuidadosamente. Haga todas las preguntas que tenga sobre las condiciones del proyecto, para asegurarse de que entiende los fines, procedimientos, riesgos y beneficios. Usted puede conservar una copia digital de este consentimiento para analizar este estudio antes de tomar su decisión.</p>

<p><b>Participantes de la investigación</b></p>	<p>La investigación se centrará en el maestro coordinador y en los miembros activos del semillero en Formación de Maestros de Lenguas (FML), adscrito al programa de licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad Católica Luis Amigó, Sede Medellín, que estén participando o hayan participado junto al docente formador en procesos de escritura colaborativa de textos académicos entre 2021 y 2023.</p>
<p><b>Criterios de selección de los participantes</b></p>	<p>Se seleccionarán los participantes con una metodología de muestreo intencionado por criterios aplicada a la investigación cualitativa (Patton, 2001). Además del docente coordinador del semillero e investigador principal, las personas que participen del estudio deben cumplir con los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) Ser mayor de edad</li> <li>(b) Ser miembro activo y estar participando o haber participado junto al maestro formador (coordinador del semillero) en por lo menos un ejercicio de escritura colaborativa entre 2021 y 2023</li> </ul> <p>Se privilegiará el análisis de material concerniente a la escritura colaborativa de textos orientados a la publicación, específicamente de artículos académicos.</p>
<p><b>Procedimientos</b></p>	<p>La recolección de datos con respecto al ejercicio de la escritura colaborativa entre el MF y los MeF involucra las siguientes estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Las sesiones de escritura colaborativa entre el MF y los MeF se realizan de manera virtual o presencial. Las sesiones virtuales podrán grabarse, para facilitar el registro, que se llevará a cabo mediante una bitácora de observación.</li> <li>(2) Se recogerán muestras textuales correspondientes a las distintas etapas de elaboración de los manuscritos realizados en colaboración. Estas etapas incluyen la preparación, elaboración, prepublicación y edición.</li> <li>(3) Se podrán emplear grabaciones, muestras textuales, actas de reunión que constituyan material de archivo recogido entre 2021 y 2023 que pueda proporcionar información relevante con respecto a la escritura colaborativa entre el MF y los Mf.</li> <li>(4) Se realizarán grupos de discusión y entrevistas individuales con miembros del semillero que estén participando o hayan participado en eventos de escritura colaborativa junto al maestro formador. Las entrevistas individuales podrán tener una duración aproximada de 40 a 60 minutos. Los grupos de discusión (con mínimo dos personas) podrían extenderse hasta por dos sesiones de 90 minutos.</li> <li>(5) Se empleará una técnica interactiva de carácter digital que supondrá la creación por parte de los participantes de un texto colaborativo multimodal mediante el uso de una plataforma de uso gratuito (Padlett o Jamboard).</li> </ul> <p>En cualquier caso, por tratarse de un estudio etnográfico de carácter colaborativo, se invitará a los miembros del semillero a involucrarse directamente en los procesos de diseño y pilotaje de instrumentos, recolección</p>

	<p>y análisis de datos, y divulgación de resultados en medios académicos que incluyen artículos, eventos u otras estrategias de difusión.</p>
<p><b>Riesgos</b></p>	<p>La información audiovisual, oral y escrita proporcionada por los participantes para este proyecto se utilizará exclusivamente para los fines de la investigación y no con fines económicos.</p> <p>Las grabaciones o los registros asociados a la escritura colaborativa serán analizadas por miembros del equipo investigador. Las incomodidades están relacionadas con el tiempo del que deben disponer los sujetos de estudio para participar en las actividades de recolección de datos antes descritas.</p> <p>La participación en el estudio variará de un participante a otro, según su permanencia en el semillero y el rol que le haya sido asignado. Solo serán sujetos directos del estudio aquellos estudiantes activos del semillero implicados en el ejercicio de la escritura colaborativa. Los demás miembros del semillero podrán participar voluntariamente en los grupos de discusión y las técnicas interactivas. Los datos se recogerán en el periodo académico comprendido entre 2021 y 2023.</p> <p>Quienes participen en el estudio como co-investigadores y co-autores, en el marco de los proyectos del semillero, podrían ser identificados a partir del ejercicio de la publicación de artículos asociados al proyecto.</p>
<p><b>Beneficios</b></p>	<p>Usted no recibirá ningún beneficio económico por participar en este estudio. Los datos recogidos en esta investigación hacen parte de la tesis doctoral titulada <i>Escritura Colaborativa entre Maestros Formadores y en Formación en los Semilleros de Investigación desde un Enfoque en Literacidades Académicas Críticas</i>, que realiza el investigador principal, y quien es su único autor.</p> <p>Los participantes que de manera activa y sostenida se involucren en la escritura de textos académicos que posteriormente sean publicados, recibirán reconocimiento de su participación, incluso como coautores de la obra, de acuerdo con lo convenido durante el proceso de escritura.</p> <p>Sin embargo, la participación en ejercicios de escritura colaborativa no implica la obligatoria publicación de los textos ni la inclusión de los participantes como coautores, en particular en caso de abandono del proceso escritural.</p> <p>Su participación es una contribución voluntaria para el desarrollo de la ciencia. Los resultados del estudio podrán ampliar la comprensión sobre la manera en que la escritura colaborativa entre maestros y estudiantes en los semilleros puede contribuir al desarrollo de mejores prácticas de escritura académica, en el marco de lo que constituye la formación de nuevos maestros investigadores.</p>
<p><b>Privacidad y confidencialidad</b></p>	<p>La información personal que usted proporcione para este estudio permanecerá en absoluta reserva y no será revelada a ninguna persona por fuera del equipo investigador. Durante el estudio la identidad de los participantes se mantendrá en reserva, y será solo conocida por miembros del equipo investigador, incluyendo al director de la tesis doctoral.</p> <p>Tenga presente, sin embargo, que, de ser incluido como coautor en cualquiera de las publicaciones asociadas a este proyecto, su nombre podrá</p>

	<p>ser vinculado a este proyecto de manera pública en calidad de participante y coautor, según las condiciones antes establecidas.</p> <p>Si bien los resultados de esta investigación pueden ser presentados en revistas o eventos científicos, la información <i>personal y sensible</i> de los participantes no será divulgada.</p> <p>Es posible que en el futuro los resultados de este estudio sean utilizados para otras investigaciones cuyos objetivos y propósitos no aparecen especificados en el formato de consentimiento. Si esto llega a suceder, los datos proporcionados por usted serán entregados de manera codificada para garantizar que no se revelará su nombre. De igual manera, si otros grupos de investigación solicitan información para hacer estudios cooperativos, la información se enviará sólo con el código. Es decir, su identificación no saldrá fuera de la base de datos codificada del grupo de investigación. Sin embargo, se sostiene la salvedad establecida previamente, en caso de que usted sea incluido como coautor en cualquiera de las publicaciones asociadas a este proyecto. La información proporcionada será confidencial, y será tratada según lo establecido por la Ley de Protección de datos 1581 y el decreto 1377 de 2013, de acuerdo con los fines señalados en este documento.</p>
<p><b>Derecho a retirarse del estudio de investigación</b></p>	<p>Usted puede retirarse del estudio si así lo desea. Los datos que haya proporcionado continuarán usándose para los fines del estudio, a menos que usted solicite expresamente a los investigadores que estos sean eliminados de manera total o parcial del estudio.</p> <p>No firme este consentimiento a menos que haya tenido la oportunidad de hacer preguntas y recibir respuestas satisfactorias para todas ellas. Si usted firma aceptando participar en este estudio, podrá solicitar una copia de este consentimiento, que cuenta con el sello de aprobación del Comité de Ética en Investigaciones de la Universidad Católica Luis Amigó.</p>

**CONSENTIMIENTO**

Yo, ....., acepto participar en el estudio: Prácticas de Escritura Colectiva en la Formación de Maestros Investigadores.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas, por lo que no tengo dudas al respecto. Confirmando que la información en este consentimiento informado fue claramente explicada y entendida por mi en calidad de participante.

\_\_\_\_\_  
Nombre del Participante (letra imprenta)  
CC:

José Vicente Abad  
Investigador Principal  
CC: 71.774.753

Fecha (DD / MM / AAAA): \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### Anexo 2. Bitácora de observación

<b>1. Información General</b>			
Número de la Grabación			
Fecha de la Grabación:		Fecha(s) de la Observación:	
Observador(es):			

<b>2. Etapa de la Escritura</b>					
Señale con una x la etapa de la escritura a la cual corresponde la sesión observada					
Preparación		Elaboración		Pre-publicación	
Describa a grandes rasgos las actividades realizadas durante la sesión en correspondencia con la etapa seleccionada.					

<b>3. Roles, Funciones y Estrategias</b>	
Describa las estrategias empleadas por el equipo durante la sesión. Al hacerlo, describa también las funciones desempeñadas por el MF y por los MeF. Considere los siguientes tipos de estrategias:	
De gestión de la tarea de escribir	
De uso de recursos y mediaciones	
De trabajo en equipo	
De interacción con agentes externos	

<b>4. Aportes al Desarrollo de la Escritura Académica</b>	
Describa las interacciones que durante la sesión promueven la reflexión sobre y el desarrollo de la escritura académica en los MeF. Considere las siguientes dimensiones de la escritura:	
Dimensión Lingüística	
Dimensión Discursiva	
Dimensión Ideológica	

<b>5. Transcripción Selectiva</b>					
<p>Con base en las interacciones y estrategias observadas, transcriba a manera de guión alguna porción (o porciones) de dialogo entre el MF y las MeF durante la sesión que evidencie el aporte de la escritura colaborativa al desarrollo de la escritura académica y/o de la investigación.                      Añada tantos recuadros de transcripción como considere necesarios.</p>					
Categoría que evidencia esta transcripción		Minuto de Inicio		Minuto de Cierre	

<b>6. Observaciones Finales</b>
<p>En esta sección incluya sus observaciones sobre aspectos que considere relevantes pero no haya incluido en las observaciones previas, así como reflexiones o memos que pueda orientar el posterior analisis de los datos.</p>

### Anexo 3. Protocolo de entrevista

#### Presentación

Este protocolo de entrevista hace parte de la batería de instrumentos para la recolección de datos del proyecto doctoral arriba mencionado, el cual se presentó para su ejecución en la Universidad Católica Luis Amigó bajo el título *Prácticas de Escritura Colectiva en la Formación de Maestros Investigadores*. El instrumento se elaboró a partir del análisis de las observaciones al proceso de escritura colaborativa entre el maestro formador y las maestras en formación adscritas al Semillero FML durante los años 2020 a 2022, y fue corregido de acuerdo con las orientaciones del director de la tesis. La entrevista, que se divide en cuatro momentos y ocho secciones, se desarrolla en torno a las categorías centrales que recogen los siguientes objetivos del proyecto:

- Objetivo 2. Describir los roles y funciones que desempeñan, así como las mediaciones y estrategias que emplean el MF y los MeF durante la escritura colaborativa.
- Objetivo 3. Dilucidar de qué manera la escritura colaborativa entre MF y MeF en el semillero posibilita la continuidad o la ruptura con prácticas de literacidad instaladas como hegemónicas en la institucionalidad universitaria.
- Objetivo 4. Establecer los aportes de la escritura colaborativa entre el MF y los MeF en el semillero al desarrollo de las prácticas de escritura académica, en función de su dimensión ideológica.

#### Preparación

- Verificar la carga y el volumen del dispositivo
- Saludar a la entrevistada y agradecer su disponibilidad para responder la entrevista
- Reiterar los compromisos de confidencialidad establecidos en el consentimiento informado
- Recordar a la entrevistada que se grabará la sesión
- Activar el mecanismo de grabación (y transcripción) de la sesión

#### Entrevista

Muchas gracias por aceptar realizar esta entrevista. Para su desarrollo, me gustaría que conversemos sobre nuestra experiencia de escritura colaborativa en el marco del Semillero en Formación de Maestros de Lenguas. Nos enfocaremos sobre todo en la escritura en coautoría del artículo *Pedagogical Relationships and identities in Research Incubators: Reconceptualizing Research Training in Teacher Education*, que fue publicado en el primer número de la revista PROFILE del año 2023.

Más que realizar una “entrevista”, la idea es que este sea un espacio de diálogo que nos permita ahondar juntos en los significados de esa experiencia. Por favor siéntete en plena libertad de contestar con absoluta sinceridad y confianza.

**Antecedentes****1) Vínculo con y Permanencia en el Semillero**

- a) Para comenzar, me parecería muy valioso que contextualicemos nuestro vínculo con el semillero, que yo coordino desde 2016, y al que te uniste en el año 2017. Cuéntame un poco de las motivaciones iniciales que te llevaron a unirte al semillero.
- b) Tú te graduaste como maestra de lenguas en 2020, con un trabajo de grado asociado precisamente a la génesis del maestro investigador en los semilleros. Sin embargo, decidiste continuar en el semillero después de graduarte, y allí fue cuando empezamos en forma el proceso de escritura del artículo. ¿Qué te llevó a permanecer en el semillero y a participar de ese proceso de escritura y publicación posterior a tu graduación?

**Roles, Funciones, Recursos y Estrategias****2) Maestro Formador y Trabajo en Equipo**

Conversemos ahora sobre la escritura colaborativa en propiedad. En una primera etapa de análisis de las observaciones, surgieron categorías relacionadas con las estrategias que yo usé como maestro para liderar el proceso de escritura y publicación y para promover su apropiación entre ustedes como maestras en formación. Me gustaría que ahondemos al respecto.

- a) Cuéntame cómo describirías la dinámica entre nosotros como equipo y el rol que yo como maestro formador fui desempeñando en el desarrollo de la escritura y publicación del artículo
- b) ¿Qué dirías acerca de mi aporte a tu apropiación de las prácticas de escribir y publicar artículos académicos a partir de esa experiencia de escribir y publicar juntos?

**3) Agentes Externos**

Hablemos un poco del intercambio con los agentes externos. Dar respuesta a los requerimientos hechos por los evaluadores y a los agentes editoriales fue una experiencia bastante compleja. Los datos iniciales sugieren que como equipo fue necesario gestionar las emociones que esas evaluaciones y correcciones generan. En ocasiones fue necesario, por ejemplo, acoger las correcciones e incluso servirse de ellas para mejorar el texto. Pero en otras ocasiones tuvimos que salir en defensa de nuestras posturas como autores.

- a) ¿Qué recuerdas de esos intercambios con los agentes externos y de qué manera viviste la experiencia?
- b) Respecto al manejo de las emociones que provocaron las evaluaciones y las decisiones que tomamos para responder a ellas, ¿qué estrategias empleadas por el equipo fueron más sobresalientes para ti y por qué?

**4) Recursos y Mediaciones**

Los recursos jugaron una parte importante en el proceso de escritura, que en buena parte tuvo que hacerse durante la pandemia. Para ello utilizamos plataformas tecnológicas como Zoom y Drive, así como recursos en línea como diccionarios y tesauros.

- a) Háblame de las ventajas de haber hecho uso de esos recursos pero también de las dificultades que pudieron acarrear y de cómo se sortearon

- b) En qué medida dirías que aprendiste a usar o perfeccionaste el uso de estos recursos durante el proceso de escritura. ¿Podrías darme un ejemplo?

### 5) Maestras en Formación

Ustedes como maestras en formación empezaron el proceso de escritura como estudiantes auxiliares, pero lo culminaron ya habiéndose graduado, en calidad de coinvestigadores y coautoras.

- a) Háblame de tu rol dentro del proceso de escritura, de las funciones que desempeñaste y de su evolución desde que iniciaste como auxiliar hasta su culminación
- b) ¿En qué medida esa experiencia de casi dos años de escribir y publicar juntos cambió tu identidad como docente, investigadora y autora?

## Dimensiones de la Escritura y Prácticas de Literacidad

### 6) Dimensiones Lingüística y Discursiva

- a) Nosotros logramos escribir y publicar un artículo en inglés académico en una revista reconocida en el campo de las lenguas extranjeras. Si bien somos maestros de inglés, no somos hablantes nativos de la lengua. En ese sentido, hemos conversado sobre las dimensiones lingüística, discursiva e ideológica de la lengua, y los datos señalan que estas no operan de manera separada sino integrada. Durante la escritura del artículo, ¿cómo experimentaste la dimensión lingüística que nos señala el uso de la lengua como sistema, y su relación con las otras dimensiones de la escritura?
- b) Hablemos además de la dimensión discursiva y del hecho que escribir un artículo implica también adoptar una serie de convenciones acerca de la manera en que se representa escrituralmente la ciencia en cada disciplina. Los primeros hallazgos sugieren que este no es un conocimiento que venga dado por un manual, sino que también se va adquiriendo en interacción con otros. ¿Cómo experimentaste tu acercamiento a usar el discurso académico para poder escribir y publicar el artículo?

### 7) Dimensión Ideológica; Rupturas y Continuidades

- a) La escritura académica como práctica social no es neutral sino que está atravesada por una serie de aspectos ideológicos que reflejan maneras de escribir en una cultura. **Esa dimensión ideológica se percibe en las tensiones que surgen entre quienes participan de la escritura y la publicación de los artículos, las cuales originan una constante negociación de sentidos, por ejemplo, entre el equipo de autores y entre estos y los agentes externos.** ¿Cómo experimentaste tú este componente ideológico durante la escritura del artículo?, ¿Qué destacarías al respecto?
- b) También es cierto que la escritura en el semillero no se da en el vacío sino dentro de contextos institucionales en los que también hay estructuras jerárquicas y de poder. En nuestro caso, por ejemplo, sabemos que el semillero tiene la obligación de realizar una publicación anual, en la que deben participar estudiantes y coordinador, para garantizar su continuidad. En ese sentido, ¿de qué manera consideras que la escritura colaborativa en el semillero se inserta en prácticas hegemónicas de escritura en la universidad y de qué manera rompe con ellas?
- c) Nosotros hemos hablado y escrito ampliamente sobre las relaciones pedagógicas en el semillero, que están atravesadas por el poder y por el afecto. De eso precisamente versa nuestro artículo. Esa relación se pone a prueba pero de algún modo también se consolida con la escritura colaborativa. ¿Cómo percibiste tu la relación pedagógica en torno al ejercicio de escribir y publicar juntos?

¿Cuáles serían para ti las luces y sombras de esa relación, e incluso su evolución durante el proceso de escritura?

- d) En ese sentido, ya de manera más general, ¿de qué manera consideras que la escritura colaborativa en el semillero replica relaciones pedagógicas tradicionales en torno a la escritura y de qué manera rompe con ellas para aportar nuevos elementos a la formación? ¿Qué aprendiste, por ejemplo, acerca de la escritura y publicación de artículos a través de esta experiencia que tal vez no habrías aprendido en otros escenarios educativos, como un curso de escritura?

**Cierre**

## 8) Conclusiones y Recomendaciones

- a) Ya para concluir, y luego de un arduo trabajo de más de dos años, en los que has participado no solo escribiendo y publicando, sino además investigando este asunto de la escritura colaborativa en el semillero ¿Qué representa para ti la experiencia de escribir y publicar juntos en términos del aprendizaje alcanzado y de tu formación como maestra investigadora?
- b) ¿Qué recomendaciones darías a los maestros formadores que quieran embarcarse en el ejercicio de escribir junto a sus estudiantes, bien sea en el marco de los semilleros o en otros escenarios académicos?
- c) ¿Hay algún comentario final que quieras agregar a esta entrevista?

Muchas gracias por aceptar participar de esta entrevista y por las valiosas reflexiones que compartiste conmigo. Gracias, sobre todo, por aceptar el desafío de escribir juntos y de investigar acerca de esa práctica y de lo que representa en la formación de nuevos maestros investigadores.